Neue Bahnen

Johannes Meyer, Heinrich Scherer (1851- ed), Ewald Hiemann, Feodor Lindemann, Rudolf ...

Digitized by Google

Neue Bahnen

Johannes Meyer, Heinrich Scherer (1851- ed), Ewald Hiemann, Feodor Lindemann, Rudolf ...

Digitized by Google

LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY OF CALIFORNIA.

Class

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

20. Jahrgang 1908–1909

Heft 1

Oktober 1908

Neue Bahnen

Zeitschrift für Erziehung und Unterricht

Mit vierteljährlich erscheinendem durchaus vollständigen Verzeichnis aller Neuerscheinungen der pädagogischen Literatur in deutscher Sprache

Herausgeber: E. Hiemann, F. Lindemann, R. Schulze
Lehrer in Leipzig

R. Voigtländers Verlag in Leipzig

Digitized by Google

Inhalt dieses Heftes:

	Seite
Religion in allen Stunden. Von Heinrich Scharrelmann-Bremen	1
Goethes Mutter. Von Dr. J. Loewenberg	12
Über alte und neue Tierbilder für die Schule. Von E. Walther	26
Vom Unwert der Schüleraussagen	37
Umschau	41
Notizen	47
Bücheranzeigen	48

Beiträge sind erbeten an Lehrer Rudolf Schulze in Leipzig, Arndtstr. 35, **Besprechungsexemplare** dagegen an den Verlag.

Beilagen: „Georg D. W. Callwey in München", „Hug & Co. in Leipzig", „H. A. Pierer in Altenburg", „Quelle & Meyer in Leipzig", „C. Trautwein'sche Pianofortefabrik G. m. b. H. in Berlin" und „R. Voigtländer's Verlag in Leipzig".

Schutz-Marke.

Ohne Nachnahme

auf 8 Tage zur Probe

sende ich an jeden Lehrer franko

1 feine Orchester-Violine

Modell Stradivari, mit vollem, edlem Ton, Ebenholzgarnitur; 1 eleganten Bogen mit ausgesuchter leichter Stange und vollständiger Neusilbergarnitur; 1 starken Kasten mit Kugelgriff und französischen Springschlössern; 1 Stimmgabel (Normalstimmung). Reservesaiten, -Steg und -Wirbel, und Kolophon. — Sauberste Handarbeit, keine Fabrikware.

Auf Veranlassung Deutscher Unterrichtsministerien geprüft und als Schulgeige für sehr gut und preiswert befunden.

Preis 18.50 Mk. Verpackung gratis. Tausende in Gebrauch als Schulgeigen.

Nur direkt von

Franz Hell, Elmshorn Nr. 6

Instrumentenmacher.

Für die abgeschlossenen Jahrgänge der „Neuen Bahnen" hat der Verlag schöne

Einbanddecken

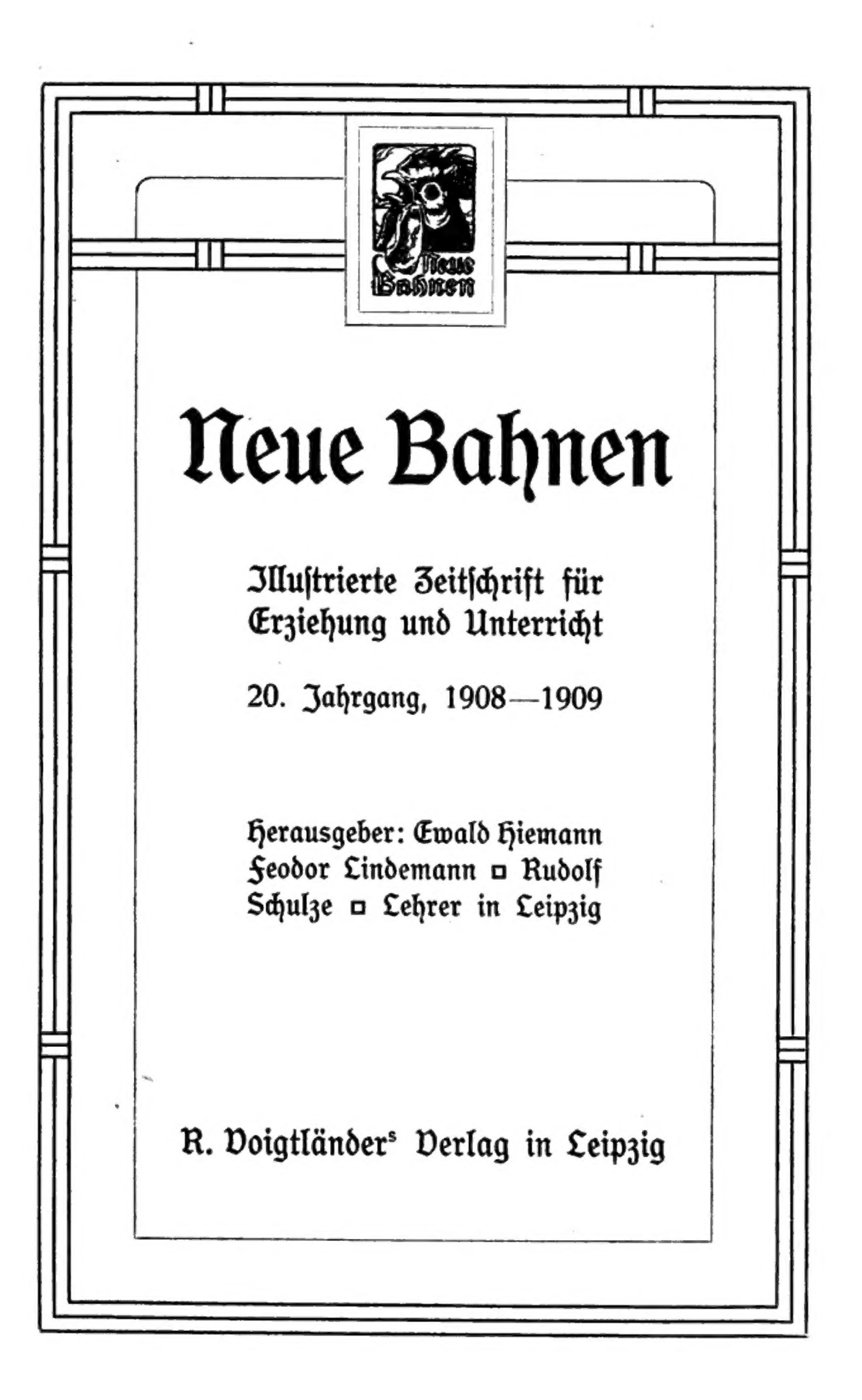
zum Preise von M. **–.80**

herstellen lassen, die durch die Buchhandlungen oder von

R. Voigtländer's Verlag

zu beziehen sind.

Digitized by Google



Neue Bahnen

Illustrierte Zeitschrift für Erziehung und Unterricht

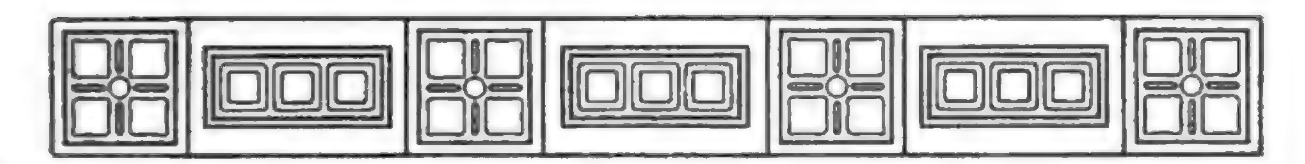
20. Jahrgang, 1908—1909

Herausgeber: Ewald Hiemann
Feodor Lindemann ▫ Rudolf
Schulze ▫ Lehrer in Leipzig

R. Voigtländer's Verlag in Leipzig

Digitized by Google

L31
.4
V.20



Inhaltsverzeichnis.

Abhandlungen.

	Seite
Religion in allen Stunden. Von Heinrich Scharrelmann	1. 69. 118. 162
Goethes Mutter. Von Dr. Joh. Loewenberg	12
Kinder als Arbeiter. Von O. Wahnelt	49
Von Schule, Schülern und Schulmeistern. Von A. Wolf	56
Aufsätze als unmittelbare Reinschriften. Von M. Wagner	61
Fremdländisches und Koloniales im Geographieunterrichte. Von Chr. Schübel	97
Darstellender Unterricht. Von O. Warmuth	113
Gedichte in der Volksschule. Von A. Vogel	145
Experimentell-pädagogische Forschung und Reformpädagogik. Von M. Enderlin	155
Moralunterricht. Von Johannes Illgen	193
Sammlung und Wertung. Von Ph. Stauff	201
Über rhythmische Gymnastik. Von M. Böthig	208
Die Butterblume. Von H. Scharrelmann	241
Reformbestrebungen und Hilfsschule. Von G. Büttner	254
Praxis und Theorie. Von K. Kellner	258
Mr. Huret und die deutsche Pädagogik. Von A. Wolf	289
Das Drama als Erziehungsmittel. Von F. Bartels	302
Vom Neubau der Arbeitsschule. Von C. Rößger	313
Moderner Geschichtsunterricht im Seminar. Von Dr. F. Günther	337
Physikalischer Arbeitsunterricht im Lehrzimmer. Von O. Frey	340
Komm, lieber Mai, und mache! Von A. Vogel	385
Unser Fragekasten oder Blicke in die ungeklärte Gedankenwelt unserer Kinder. Von Karl Beier	392
Über den Einfluß der Sehschwäche auf die Kinderzeichnung. Dr. Ischreyt	433
Kreidolfs Wiesenzwerge in der Elementarklasse. Von Wohlrab	442
Zur sexuellen Aufklärung der Jugend. Von Ph. Stauff	481

210566

Seite
Kinder, Schule und Lehrer. Von Georg Sicker 489
Zur weiteren Ausgestaltung des Lesestoffes. Von G. Roscher . . 529
Das Hin und Her der Erziehungsziele. Von H. Scharrelmann . 541

Kleinere Aufsätze und Notizen.

Über alte und neue Tierbilder für die Schule. Von E. Walther . 26
Vom Unwert der Schüleraussagen. Von A. Held 37
Die Neuordnung der höheren Mädchenbildung in Preußen 41
Das internationale Bureau der europäischen Lehrerverbände . . . 42
Internationaler Kongreß für Erziehungsreform 43
Der Kaiser und die Lehrer 44
Die politische Bekehrung der preußischen Lehrerschaft 45
Der Kampf um die Schule in Frankreich 46
Eine fremde Welt 47
Gartenarbeit für unsere Großstadtjugend. Von H. Richter 74
Reform des Religionsunterrichts 91. 93. 94. 235. 280. 380
Vom Modellierbogen 129
Das preußische Lehrerbesoldungsgesetz 136. 470
Vom Ministerium Holle 138. 422. 524
Schulgesetzentwurf für Oldenburg 139
Volksschullehrer und Strafrechtspflege 140
Technische Arbeit 141
Auf den Spuren Gansbergs. Von N. Widmann 171
Zur Konzentration des Unterrichts. Von E. Leist 177
Zur Reichsfinanzreform 179
Maßregelung Rödel 180. 231
Maßregelung Scharrelmann 183. 230
Muß es denn immer ein Aufsatz sein. Von G. Roscher 223
Der Fall Beyhl 233
Vorschriften über die Anstellung und Fortbildung des Lehrerpersonals in Bayern 234
Aus der züricherischen Schulgesetzgebung 235
Vor Zeiten 238
Die geschichtliche Quelle in der Schule. Von F. Schulze 264
Das Volksschulwesen in Sachsen 277
Schulaufsicht 279. 282
Ein neues Lehrmittel 286
Darwin und Haeckel 286
Lehrerkurse 286

Digitized by Google

	Seite
Der Neue Preußische Lehrerverein	327
Bund für Schulreform	335
Lehr- und Lernmittel. Von P. Rebus	353
Objektiver Religionsunterricht. Von W. Kluge	359
Für die vernünftige Korrektur. Von A. Jaspert	363
Zu der Entgegnung des Herrn Jaspert auf meinen Artikel „Gegen die Korrekturen". Von G. Roscher	366
Die Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung	375
Freiwillige Bildungsarbeit	375
Staatsbürgerliche Bildung	376
Schulgesetzgebung in Sachsen	378
Schulverfassung in Hessen	379
Wie das Leben Begriffe bildet. Von H. Hanft	400
Geologische Veranschaulichungsmittel. Von G. Zahn	404
Die Wandtafelzeichnung des Lehrers	412
Klassenschule	423
Der Fall Mahling	424
Maßregelung Kimpel	425
Im Kohlenbergwerk	427
Die Pädagogische Zentralstelle des Deutschen Lehrervereins	427
Preisausschreiben	428
Korrekturen betreffend. Von L. Gurlitt	448
Experimentelle Untersuchung körperlicher Arbeit. Von R. Schulze	452
Sankt Bürokratius in Bremen. Von J. Bremermann	466
Die Frage der Taktik	471
Der Fall Casselmann	474
Der Kinematograph im Dienste der Volks- und Jugendbildung. Von M. Brethfeld	501
Neue Fibeln. Von C. Rößger	505
Der Kampf ums Gehalt in Berlin	525
Gegen die Schundliteratur	528
Der Lichthunger der Kletterpflanzen. Von C. Schmitt	546
Biologie und Physik. Von Dr. Schoenichen	550
Zum sprachlichen Gehalt des deutschen Volksmärchens. Von B. Riedel	562

Literarisches.

Allgemeine Pädagogik. Von E. Hiemann 86. 128. 416
Petrow, Schule und Leben. Förster, Schule und Charakter.
Vogel, Die pädagogischen Sünden unserer Zeit. Münch, Eltern,

Digitized by Google

Seite

Lehrer und Schulen in der Gegenwart. Kapff, Die Erziehungsschule. Parker, Heer und Schule. Salten, Deutsche Erziehung. Lorenzen, Mit Herz und Hand. Zahler, Andere Wege. Gleichen-Rußwurm, Bildungsfragen der Gegenwart. Kerp, Die Erziehung zur Tat und zum nationalen Lebenswerk. Voigt, Mein Kind. Gundlach, Eine neue Reformation. Lindheim, Saluti juventutis. Richter, Diesterwegs Pädagogik. Itschner, Unterrichtslehre. Zeißig und Fritzsche, Volksschulmethodik. Scherer, Die Pädagogik als Wissenschaft. Loos, Enzyklopädisches Handbuch.

Jugendschriften. Von Clemens Pönitz 122

Köster, Geschichte der deutschen Jugendliteratur. Lang, Jugendschrift und Tendenz. Asmussen, Eine Idee. Frommel, Aus goldnen Jugendtagen. Schmitthenner, Aus Geschichte und Leben. Zahn, Vier Erzählungen aus den „Helden des Alltags“. Rüttgers, Die Geschichte von den Lachstälern. Hennigsen, Parzival. Pädagogische Jugendbücher. Isolani, Edison. März, Kolumbus. Köster, Briefe von Goethes Mutter. Mensch, Königin Luise. Was die Zeiten reiften. Reinheimer, Von Sonne, Regen und Wind. Mark Twain, Prinz und Bettler. Kunstgaben in Heftform. Hausschatz deutscher Kunst der Vergangenheit. Woltze, Das klassische Weimar.

Turnliteratur. Von Max Mahn 225

Gasch, Jahrbuch der Turnkunst. Böttcher und Kunath, Lehrgang für Mädchenturnen. Euler, Geschichte des Turnunterrichtes. Netsch, Spielbuch für Mädchen. Vogt, Jugendspiele an den Mittelschulen. Luckow, Lehrstoff für den Turnunterricht an Knaben-, Volks- und Mittelschulen. Küffner, Übungsbeispiele. Voldenauer, Wert und Bedeutung des Schwimmens. Hahne, Neck- und Kampfspiele. Busch, Die Spiele in der Mädchenschule. Lederbogen, Theorie und Praxis des Turnunterrichts. Busch, Reigenspiele und Reigen. Maul, Das Turnen der Knaben. Koch, Volks- und Jugendspiele. Eckardt, Der Turnunterricht. Bollinger-Auer, Handbuch für den Turnunterricht an den Mädchenschulen. Miniaturbibliothek für Sport und Spiel.

Zur Einführung in die Religionsgeschichte. Von G. Erfurth 271

Pfleiderer, Religion und Religionen. Pfleiderer, Die Entstehung des Christentums. Michel, Vorwärts zu Christus. Andersen, Anticlericus. Beer, Saul, David, Salomo. Gunkel, Elias, Jahve und Baal. Guthe, Jesaia. Jülicher, Paulus und Jesus. Knopf, Zukunftshoffnungen des Urchristentums. Becker, Christentum und Islam. Jüngst, Pietisten. Wernle, Paulus Gerhardt. Krüger, Das Papsttum. Meyer, Was uns Jesus heute ist. Kaftan, Jesus und Paulus. Staerk, Neutestamentliche Zeitgeschichte. Marti, Die Religion des alten Testamentes. Duhm, Die Gottgeweihten. Reckendorf, Mohammed und die Seinen. Moulin, Der Islam. Geffken, Praktische Fragen des modernen Christentums. Traub, Aus suchender Seele. Kautzsch, Die heilige Schrift.

Seite

Geographie. Von R. Sieber 367. 419. 571

Kirchhoff, Schulgeographie. Ule, Alfred Kirchhoff. Seydlitz, Geographie. Steinecke, Landeskunde der Rheinprovinz. Fischer-Geistbeck, Erdkunde für höhere Schulen. Hummel-Koch, Grundriß der Erdkunde. Tromnau-Schöne, Lehrbuch der Schulgeographie. Hupfer, Hilfsbuch der Erdkunde. Weighardt, Leitfaden für den geographischen Unterricht. Techter, Allgemeine Erdkunde. Heinze, Physische Geographie. Eggert, Mathematische Geographie. Geistbeck, Leitfaden der mathematischen und physikalischen Geographie. Wulle, Die deutschen Kolonien. Schnee, Unsere Kolonien. Sussetott, Kolonialkalender. Scherer, Geographie. Oppermann, Geographisches Namenbuch. Harms, Länderkunde. Geisel, Landschafts-, Völker- und Städtebilder. Steckel, Allgemeine Heimatkunde. Mollberg, Heimatbildung. Michalitschke, Die mathematische Geographie. Bergmann, Himmelskunde und Klimakunde. Forke, Die Völker Chinas. Geinitz, Die Eiszeit. Ursinus, Karte von Deutschland. Schneider, Typen-Atlas. Diercke, Atlas für Harburg. Eckert, Schulatlas. Book, Zeichenschule für den Unterricht in der Erdkunde. Snyder, Die Weltmaschine. Meyer, Entstehung der Erde. Weltkatastrophen. Vom Himmel und der Erde.

Jahresrundschau auf dem Gebiete der naturkundlichen Literatur. Von E. Walther 462. 520. 565

Schmeil, Leitfaden der Zoologie. Hoffer, Lehrbuch der Tierkunde. Seyfert, Lehrstoff des naturkundlichen Unterrichts. Niemann und Wurthe, Präparationen. Bubeniček, Lehrbuch der Pflanzenkunde. Wamprechtsamer, Der naturkundliche Unterricht. Migula, Pflanzenbiologie. Schurig, Biologische Experimente. Heering, Leitfaden für den biologischen Unterricht. Bock, Bau des menschlichen Körpers. Drigalski-Seebaum, Der Mensch. Baade, Der menschliche Körper. Hanausek, Lehrbuch der Somatologie und Hygiene. Altschul, Lehrbuch der Körper- und Gesundheitslehre. Schwalbe, Kleinlebewesen und Krankheiten. Baade, Gesteinskunde und Erdgeschichte. Ruska, Geolog. Streifzüge. Nießen, Der Schulgarten. Schmitt, Der biologische Schulgarten. Rothe, Der moderne Naturgeschichtsunterricht. Lay, Methodik des naturkundl. Unterrichts. Gleisberg, Morphologie, Biologie und Systematik. Haeckel, Alte und neue Naturgeschichte. Meerwarth, Lebensbilder aus der Tierwelt. Marshall, Etliche Dutzend Duzfreunde aus der Jugendzeit. Reinke, Naturwissenschaftliche Vorträge. Schwantes, Deutschlands Urzeit. Buesgen, Der deutsche Wald. Krefft, Reptilien- und Amphibienpflege. Heller, Aquarium. Magnus, Vom Urtier zum Menschen. Wilser, Menschwerdung. Frech, Tierleben der Urzeit. Ziegler, Zoologisches Wörterbuch. Möbius, Ästhetik der Tierwelt. Säurich, Im Gewässer. Vageler, Die mineralischen Nährstoffe der Pflanze. Diels, Die Orchideen. Dannenberg, Zimmer- und Balkonpflanzen. Plüß,

Digitized by Google

Seite

Beerengewächse. Kradolfer, Wie die Pflanze die Erde erobert hat. Darwin, Die Abstammung des Menschen. Chotzky, Die Zukunft der Menschheit. Mumssen, Leib und Seele. Lobedank, Der Stammbaum der Seele. Schneider, Versuch einer Begründung der Deszendenztheorie. Schneider, Ursprung u. Wesen des Menschen. Vogt, Der Realmonismus.

Bücher von denen man spricht . . 185. 236. 332. 475. 517. 574

Münch, Der Weg ins Kinderland. Leipz. Lehrerverein, Im Strome des Lebens. Gansberg, Aus der Urgeschichte der Menschen. Gerlach, Schöne Rechenstunden. Schaffen und Schauen. Naumann, Die Kunst im Zeitalter der Maschine. Endell, Die Schönheit der großen Stadt. Hagmann, Grundlinien eines Reformplanes der Volkserziehung. Wetekamp, Selbstbetätigung und Schaffensfreude. Pabst, Praktische Erziehung. Scheiner, Populäre Astrophysik. Arrhenius, Das Werden der Welten. Dannemann, Der naturwissenschaftliche Unterricht. Leipziger Lehrerverein, Die Zwickauer Thesen. Münch, Rund ums rote Tintenfaß. Prüll, Der Deutschunterricht auf Grund von Fehlerstatistiken.

Neue Bücher über Erziehung und Unterricht. 3 Beilagen, enthaltend die gesamten Neuerscheinungen des Jahres.

Abbildungen.

Zu: Walther, Über alte und neue Tierbilder in der Schule. 7 Abb. 27—36
Langhein, Friesisches Küstenstädtchen. Einschaltbild 49
Zu: Richter, Gartenarbeit für unsere Großstadtjugend. 7 Abb. 76—85
Zu: Modellierbogen. 7 Abb. . . . . 130—135
Zu: Widmann, Auf den Spuren Gansbergs. 5 Abb. . . . 172—176
Zu: Geschmackbildung. Einschaltbild 189
Zu: Böthig, Über rhythmische Gymnastik. 7 Abb. . . . . 211—221
Zu: Schulze, Die geschichtliche Quelle in der Schule. 13 Abb. 259—269
Zu: Ein neues Lehrmittel. Einschaltbild 286
Zu: Rößger, Vom Neubau der Arbeitsschule. 9 Abb. . . 315—325
Zu: Wetekamp, Selbstbetätigung. Einschaltbild 333
Kohler, Neuschnee. Einschaltbild 337
Zu: Frey, Physikalischer Arbeitsunterricht. 6 Abb. . . . . 343—352
Zu: Zahn, Geologische Veranschaulichungsmittel. 2 Abb. . . 408—409
Zu: Die Wandtafelzeichnung des Lehrers. 7 Abb. . . . . 412—415
Im Kohlenbergwerk. Einschaltbild 427
Zu: Schulze, Experimentelle Untersuchung. 16 Abb. . . . 453—461
Zu: Rößger, Neue Fibeln. 14 Abb. . . . . 507—517
Bauerngarten. Einschaltbild 529
Zu: Schoenichen, Biologie und Physik. 22 Abb. . . . . 551—561

Fasane im Lager.

Aus: Meerwarth, Lebensbilder aus der Tierwelt. R. Voigtländers Verlag, Leipzig.

Google

20. Jahrgang 1908/1909 **Neue Bahnen** Heft 1 Oktober 1908

Religion in allen Stunden.

Von Heinrich Scharrelmann-Bremen.

Je mehr einem Menschen die Bibel ans Herz gewachsen ist, je mehr er in ihre unerschöpfliche Tiefe eindringt, je mehr er ihre Weisheit zu begreifen versucht, desto verehrungswürdiger wird ihm naturgemäß dieses Buch, desto mehr wird es ihm auch Bedürfnis werden, gegen jeden Mißbrauch, der mit ihr getrieben wird, Front zu machen. Den ärgsten Mißbrauch treibt die Schule mit der Bibel. Alles, was das jetzt herrschende Unterrichtssystem in seine Gewalt bekommt, stirbt und verdirbt. Ob eine klassische Dichtung vor den Kindern zerpflückt wird, oder ob eine biblische Erzählung gedrillt wird, ob die deutschen Mittelgebirge „durchgenommen", oder ob die Wiederkäuer noch einmal gekaut werden, es ist ganz gleichgültig, welcher Stoff gerade vorliegt, diese unleidliche Methode der echt schulmeisterlichen Fragerei und Zerklärerei tötet alles Leben in jedem Stoffe, womit sie sich gerade beschäftigt, vernichtet alle Schönheit und Tiefe und Weihe.

Wie kann ein Mensch, der die Bibel wirklich verehrt, schweigen, wenn er sieht, daß das Heiligste und Beste, das wir haben, den Kindern verekelt wird?

Die Bibel ist für reife Menschen, dem Kinde hat sie noch nichts zu sagen. Somit gehört der planmäßige Religionsunterricht nicht in die Schule, wenigstens nicht der Religionsunterricht, der im Anschluß an biblische Geschichten oder Bibelstellen erteilt wird. Aber Religion gehört in die Schule, sie kann nicht genug in den Kindern geweckt werden. Diese Aufgabe ist die eigentliche Aufgabe des Unterrichts überhaupt und jede Stunde und jede Disziplin sollten eine tiefgehende religiöse Wirkung hervorzurufen versuchen.

Religion aber ist Erleben. Religion kann und soll nicht gelehrt werden, sie muß empfunden und erlebt werden. Zum religiösen Erlebnis aber kann jeder Stoff die Veranlassung werden. Das religiöse Erlebnis ist nicht an die Betrachtung der biblischen Geschichten oder an die Katechese gebunden.

Gerade wie ein jeder Stoff verdorben und verekelt werden kann durch schulmeisterliche Behandlung, so kann auch umgekehrt ein jeder,

selbst der unscheinbarste und alltäglichste, wenn er nur lebenswahr und tief genug dargestellt wird, zum Ausgangspunkte eines religiösen Erlebnisses, zur Quelle tiefreligiöser Empfindung werden.

Ein Thema ist für ein Kind um so lebensvoller und wird mithin um so leichter und tiefer verstanden, je unmittelbarer es seiner Welt, in der es täglich lebt und sich bewegt, entnommen ist oder doch mittelbar mit dieser in Verbindung steht. Die religiösen Empfindungen der Kinder können daher nur in der Alltäglichkeit wurzeln. Der Religionsunterricht sollte deshalb immer nur im Anschluß an die Betrachtung von Dingen, Menschen und Verhältnissen aus der unmittelbarsten Umgebung der Kinder erteilt werden.

Das Haus und die Straße müssen uns die Stoffe für den ersten Religionsunterricht liefern. Je mehr sich dann im Laufe der Schulzeit der geistige Horizont des Kindes erweitert, je mehr es den Ort, wo es lebt, und das Land und Volk, dem es angehört, kennen lernt, desto mehr erweitert sich ganz naturgemäß auch die Basis der religiösen Unterweisung.

Wer erfahren hat, daß Religion ein Erleben und nicht nur ein Für-wahrhalten bedeutet, der wird mit mir auch der Ansicht sein, daß ein unreligiöser Mensch nur ein bedauernswert ärmliches geistiges Leben führt. Der religiöse Mensch ist ein Bürger zweier Welten: der äußeren Welt der Sinneseindrücke und des Verstandes und einer inneren geistigen Welt. Er verfügt noch über ein zweites, inneres Bewußtsein, das ihn erst befähigt, die 1000 verwirrenden Erscheinungen der Sinneswelt einheitlich zu gruppieren, ihm erst ist es möglich, an der Hand seiner religiösen Erlebnisse eine zweite, bessere, vollkommene Welt in sich zu schaffen, aus welcher ihm dann wieder ungezählte segensreiche Direktiven für sein äußerliches, irdisches Leben zuteil werden.

Aber das alles wird nur derjenige verstehen, der die Kraft und den Segen religiöser Impulse schon an sich selbst erfahren hat.

Es wird in unserer Zeit eine riesenhafte Reklame für den Bildungswert der Naturwissenschaften gemacht. Was aber nützen uns alle naturwissenschaftlichen Kenntnisse, wenn diese nicht imstande sind, veredelnd und belebend auf unsere Seele einzuwirken? — Es kommt immer erst darauf an, in welchem Geiste und in welcher Gesinnung eine naturwissenschaftliche Tatsache aufgefaßt wird. Allein die Weltanschauung, die Quintessenz meines religiösen Lebens erst gibt allen Dingen um mich herum die Farbe, den Glanz und die Bedeutung.

In einem geistig gesunden Menschen treten beide Welten, die äußere

und die innere Welt unserer göttlichen Natur, ständig mit einander in Wechselwirkung, beide ergänzen und befruchten einander.

Darum sollte man auch bei der Aneignung allen äußerlichen Wissens stets fragen: In welchem Maße wird meine religiöse Erkenntnis dadurch vermehrt? – Die Antwort auf diese Frage entscheidet allein über den Wert alles Wissens. Nun gilt es aus den ungeheuren Schätzen, die die Wissenschaften um uns angehäuft haben, instinktiv das wertvolle herauszufinden, dasjenige, was unserem göttlichen Teile zur Nahrung dienen kann. So allein kann äußerliches Wissen dem Menschen zu wahrer Bildung verhelfen. Unter wahrer Bildung kann nur die Bildung unseres göttlichen Wesenskernes verstanden werden, die Ansammlung rein äußerlichen Wissens vermittelt nur Scheinbildung. Gebildet ist nicht der Gelehrte als solcher, sondern nur derjenige, in welchem das Wissen vergeistigt wurde, indem es religiöse Erlebnisse in der Seele anbahnen und vorbereiten half. „Bedeutung" forderte Goethe vom Gedicht, „Bedeutung" wird die Zukunftsschule von jedem Stoffe fordern, den sie zu Unterrichtszwecken verwenden soll. Hier ist „Bedeutung" im Sinne von bedeutungsvoll für das religiöse Leben zu verstehen.

Gerade wie in der physischen Welt alles Leben von der Sonne stammt, so auch in der geistigen. Die Erleuchtung des Verstandes wird durch die Sonnenstrahlen, die aus dem religiös lebendigen Herzen dringen, bewirkt.

Wie aber die religiöse Entwicklung des Kindes an keinen Stoff gebunden ist, so ist sie es auch nicht an bestimmte Zeiten. Der Lehrer muß die Gunst der Stunde abwarten können, er soll nicht religiöse Belehrung und Anregung dem Kinde um jeden Preis aufnötigen wollen. Ich bin aus Liebe zur Religion Gegner des systematischen Religionsunterrichtes und ebenso Gegner besonderer Religions*stunden*.

Wie kann nun die geistige Sonne, das Verständnis für religiöse Dinge, am ungezwungensten im Kinde geweckt werden? Sicherlich nicht dadurch, daß man es in eine ihm fremde orientalische Wunderwelt einführt, auch nicht dadurch, daß man es an Örtlichkeiten führt und ihm Charaktere vorstellt, die ihm unverständlich bleiben müssen. Seine Einsicht und seine religiöse Erkenntnis wird am leichtesten und am ungezwungensten wachsen, wenn man es zu einer immer tiefern Erfassung ihm längst bekannter Personen, Dinge, Verhältnisse und Geschehnisse führt. Wenn der Unterricht bei jedem Stoffe bis an die Grenze aller menschlichen Erkenntnisse vordringt, wenn er deutlich zeigt und anschaulich nachweist, daß alles Geschehen zuletzt auf uns unbekannte Ursachen zurück-

zuführen ist, dann wirkt er von selbst Religion im Kinde. Weckt in ihm die Ehrfurcht vor diesem letzten, uns unbekannten Urgrunde unseres Seins, weckt in ihm auch die lebhafte, anschauliche Vorstellung von der Unendlichkeit des Raumes und der Ewigkeit der Zeit, weist ihm auch die zwiefache Natur dieser Unendlichkeit nach, der einen, die sich nach außen ins Ungeheure und der andern, die sich nach innen, ins Feinste und Kleinste erstreckt, öffnet ihm das Auge für die Ewigkeit, die hinter dem Heute liegt, und für diejenige, die noch in der Zukunft ruht. Lehrt das Kind die Vergeistigung und die Vervollkommnung alles Bestehenden als den einzig erkennbaren Weltzweck auffassen, macht ihm klar, daß keine Wissenschaft, auch nicht mit Hilfe der stärksten Gläser und Instrumente, imstande ist, die Welträtsel zu lösen, daß aber in jedem Menschenherzen ein Etwas wohnt, das alle Rätsel löst und das, indem es sie löst, dem Menschen Glückseligkeit gibt. Weckt ferner im Kinde die wertvollste Gabe, die wir Menschen überhaupt empfangen haben, die allein imstande ist, unsere Einsicht und Welterkenntnis in umfassendem Maße zu erweitern: die Intuition. Leitet das Kind unmerklich auf die Kultur des Gewissens hin und macht es zum Vertrauten dieser inneren Stimme. Zeigt ihm, wie das kultivierte Gewissen zu einem untrüglichen Ratgeber werden kann, der nicht nur ethische, sondern auch alle andern wichtigen Fragen zu lösen versteht. Pflegt diese Stimme des Gewissens im Kinde, indem ihr es zur Wahrhaftigkeit gegen sich selbst und gegen andere anleitet, zur Ehrlichkeit und Unbestechlichkeit im Urteil, pflegt auch das soziale Gewissen in ihm, damit die Verantwortlichkeit, die das Kind gegen seine Mitmenschen empfinden muß, wächst und es so immer deutlicher das gemeinsame, starke Band begreifen und empfinden lernt, das alle Menschen mit einander verbindet und zur geistigen Verbrüderung führt.

Der Lehrer, der diese Aufgaben in Angriff nimmt, der ist erst zum wahren Religionslehrer geworden.

Aber um eine Unterrichtsstunde zur Religionsstunde in obigem Sinne werden zu lassen, ist vor allem nötig, daß der Lehrer selbst ein starkes religiöses Innenleben hat. Wie kann ein Blinder andere Blinde führen wollen? Jeder Lehrer kann auf Kinder nur in dem Maße seiner in ihm selbst lebendig gewordenen Kraft wirken.

Auf der Oberstufe der Schule wird dann ein möglichst objektiver Unterricht der religionsgeschichtlichen Entwicklung dem Kinde neue Anregungen für seine religiöse Weiterentwicklung geben.

Das Göttliche ist allgegenwärtig, d. h. in jedem Dinge, in jedem Wesen, in allen Verhältnissen, überall und überall können wir größere

oder kleinere Stücke der in der Welt vorhandenen Kraft, Weisheit, Liebe, Güte, Macht, Ordnung, Intelligenz usw. erkennen. Es gilt nur, das in allem vorhandene göttliche Leben wahrzunehmen und ans Licht zu ziehen. Das Kleinste und Unbedeutendste selbst ist somit der Ausdruck einer göttlichen Eigenschaft. Gerade jetzt, wo ich diese Worte schreibe, ist hinter meinem Rücken meine Frau beschäftigt, die Stube noch ein wenig in Ordnung zu bringen. Dinge, die am gestrigen Tage ihren Platz verändern mußten, werden wieder an ihren Ort gebracht, ein bißchen Staub, der sich auf dem Bücherbrette niedergelassen hat, wird mit dem Tuche fortgenommen usw. Natürlich, Ordnung regiert die Welt? – Wirklich? Ist das so? – Sollte man nicht Kindern z. B. einmal ganz ausführlich die in der Welt herrschende Ordnung und das Ineinandergreifen der Naturgesetze, die diese Ordnung aufrecht erhalten, nachweisen?

Fang nur getrost an einer Kinderschar von den Bewegungen der Himmelskörper zu erzählen und wie exakt dort oben über uns alles funktioniert, gerade wie in einem guten Uhrwerke oder in einer komplizierten Maschine. Und dann zeig ihnen, daß diese Ordnung bis in die kleinsten und geringsten Dinge die Welt regiert. Staubwischerinnen und Scheuerinnen schickt Gott freilich nicht des Sonnabends zur Erde hernieder, und doch herrscht nirgends Unordnung. Das Sonnenstäubchen wird durch die Schwerkraft zur Erde nieder gezogen und durch den Regen fortgespült. Die Blätter auf den Bäumen, die nicht mehr recht zum Atmungsgeschäft des Baumes taugen wollen, flattern zur Erde und verwesen und vergehen und düngen den Boden und helfen so mit, daß die neue Vegetation um so kräftiger hervorsprießt. Das verstorbene Tier im einsamen Waldversteck wird aufgesucht von Totengräbern, Raben und Krähen, die den Leichnam rascher zur Verwesung bringen resp. vertilgen helfen. So ist es überall in der Natur. Es gibt in ihr keinerlei Unordnung, für alles ist gesorgt, für Leben und Tod, für Nahrung und Kleidung, für Lust und Leid.

So auch im Menschenleben. Auch dein Leben soll voll Ordnung sein! Unordnung aber ist nur gestattet, um eine bessere und reifere neue Ordnung an die Stelle einer alten ungenügenden zu setzen. Im Völkerleben ist es gerade so, Kaiser, Könige, Volksvertreter usw. suchten für ihre Zeit die größtmöglichste Ordnung durch Gesetze und Erlasse herzustellen, und erst dann, wenn die alte Ordnung der Dinge unbrauchbar geworden war, oder wenn die Träger der Ordnung sich als zu schwach erwiesen, erst dann entstand Unordnung, aber nicht als dauernder Zu-

stand, sondern nur um eine zweckmäßigere Neuordnung der Verhältnisse vorzubereiten.

So sehen wir überall in der Natur sowohl als auch im Völkerleben und auch im alltäglichen Leben des Einzelnen das Bestreben, eine immer weisere Ordnung angestrebt. Sollte nicht auch das Schicksal des Menschen ordnungsmäßig geleitet werden? Wenn die Natur sogar für das tote Tier im Walde sorgt und eifrig darauf bedacht ist, daß es so rasch als möglich von der Erde verschwindet, damit es nicht einmal durch den Aasgeruch andern Wesen lästig wird, sollte da die Natur nicht erst recht darauf bedacht sein, Ordnung und System auch in deinen Lebenslauf zu bringen? — Das Auge und das Ohr merken freilich wenig von den Kräften, die unser Leben lenken, und der Verstand muß gestehen, daß er auch nichts sicheres weiß von demjenigen, der der Menschen Schicksal behütet, aber das feinfühlige tiefer blickende Herz in der Brust kennt den Lenker des Lebens und hat ihn von jeher gekannt, und „was die innere Stimme spricht, das täuschet die hoffende Seele nicht".

Das ist ein ganz kurzer Gedankengang, der am Ende vor einem religiösen Problem Halt macht, der dieses Problem natürlich nicht löst oder auch nur zu lösen versucht, denn religiöse Fragen bleiben für den Verstand ewig immer nur „Fragen", d. h. kein Mensch ist imstande auf eine religiöse Frage eine für einen anderen Menschen zwingende Antwort zu geben. Jeder kann nur auf religiöse Fragen für sich selber zwingende Antworten geben.

Ob ich eine göttliche Führung in meinem Leben anerkennen will und muß, das ist so sehr meine private Angelegenheit, daß niemand mir seine Ansicht über diese Sache aufzunötigen vermag.

Auch Kindern gegenüber sollte man nicht agitieren! Der Glaube soll und muß die freieste Tat eines Menschen bleiben. Allein von der Summe der religiösen Erfahrungen eines Menschen ist sein Urteil in religiösen Fragen abhängig.

Aber Gelegenheit, jemanden vor religiöse Fragen zu stellen, ist überall vorhanden.

Heftiger Regen klatscht in diesem Augenblicke an meine Fensterscheiben. Das prasselt und rieselt gegen das Glas, der Wind heult — es ist ein rechtes Hundewetter. Da fühlt man sich in der warmen Stube so recht mollig und wohlgeborgen. Behaglich lehne ich mich zurück und blicke durch die trüben Scheiben hinein in die grau in grau gemalte Landschaft da draußen. Wie schön und tröstlich ist doch dies Gefühl des

Geborgenseins! Wie oft aber übermannt uns das gegenteilige Gefühl, das der Unsicherheit, der Furcht vor kommendem Unheile, die Angst um den ferneren Fortgang unserer Angelegenheiten usw. Und wie töricht ist das! Und wie verderblich ist die Furcht! Was hat sie alles schon für Unheil im Leben angerichtet!

Furchtlos sein, heißt nicht nur tapfer sein, es bedeutet mehr, viel, viel mehr! Furchtlos sein bedeutet einen unerschütterlichen Glauben an das Leben und den führenden Mächten dieses Lebens haben, es bedeutet auch, das Leben meistern zu können, die wahre Lebensweisheit besitzen. Welch ein erstrebenswertes Gut wäre das aber, wenn man sich vollständig von Furcht freimachen könnte! – –

Wie wird der Mensch furchtlos?

Er wird es dadurch, daß er mutige, tapfere Gedanken denken lernt und daß er seine schwächlichen Gedanken der Furcht vor Krankheit, Not, Kummer und Sorge gründlich aus sich ausrottet.

Wie aber wird sich ein Mensch solch tapfere Denkart angewöhnen können? Doch nur dadurch, daß er sich in jedem Augenblicke sicher und wohl geborgen weiß. Gerade wie mich in diesem Augenblicke mein alter, bequemer, gepolsterter Ledersessel schützend umfängt, so daß ich mich in seiner Umarmung recht behaglich gebettet fühle, so sollte sich der Mensch auch im Leben in jedem Augenblicke treu behütet und behaglich gebettet fühlen in den Armen desjenigen, der alles Leben schuf und erhält. Ja, aber wir wissen leider nichts von ihm! Wirklich nicht? – Hast du deine Ohren so verstopft, daß du die feinen und leisen Tröstungen und Mahnungen, die er dir ins Herz hineinflüstert, nicht mehr merkst und verstehst? – – –

Vom Staubwischen zu den Fixsternen, von diesen wieder zu den Sonnenstäubchen, von ihnen zum toten Tiere, das im Walde gestorben ist, von dort zu der Ordnung im Menschenleben und von hier aus schließlich zu Gott, der Quelle aller Ordnung! – Vom klatschenden Regen und Windgeheul hinein in die warme Stube und in den bequemen Lehnsessel, von hier aus zur Lebenstapferkeit und Furchtlosigkeit und von diesen geistigen Gütern aus hinein, tief hinein ins menschliche Herz, wo die Stimme Gottes thront! – – –

Alle Wege führen zu Gott. Von den alltäglichsten Sachen aus kann man zu reiferer Gotteserkenntnis fortschreiten. Wer sich darin übt, solche ganz einfache Gedankengänge, die aber in die Tiefe anstatt in die Breite führen müssen, mit Kindern zu durchdenken, der wird nie wieder in Verlegenheit kommen, um religiöse Anknüpfungspunkte zu gewinnen.

Von der göttlichen Gerechtigkeit.

In der krummen Straße, wo die vielen kleinen altmodischen Häuser stehen, mit Ausluchten und Butzenscheiben, wohnt unsere Waschfrau. Sie heißt Frau Behrens und ist schon 63 Jahre alt. Viel Unglück hat sie in ihrem Leben gehabt. Als sie 6 Jahre verheiratet war, starb ihr Mann. Der war Sandschiffer und ist in der Weser verunglückt. Ihr einziger Sohn, der im Laufe der Jahre zu einem stämmigen Burschen herangewachsen war, lernte das Zimmermannshandwerk und besuchte dann das Technikum in Bremen. Als er beim Militär stand, bekam er plötzlich eine Lungenentzündung und starb. Nun hatte Frau Behrens nur noch eine Tochter übrig, die war verheiratet, aber ihr Mann gewöhnte sich das Trinken an und sorgte nicht mehr für sie. Da die junge Frau ein paar kleine Kinder hatte, von denen sie nicht weggehen konnte, so mußte die alte Frau Behrens auch noch für ihre Tochter und Enkelkinder das Brot mitverdienen. Ach, das ist ein hartes Leben, das die alte Frau führt. Sie hat fast ihr ganzes langes Leben nichts als harte Arbeit und Not und Kummer und Sorgen gehabt.

Wie ungerecht ist es doch eigentlich in der Welt eingerichtet! Da fährt der reiche Millionär, der soviel Geld besitzt, daß er kaum selber weiß, wieviel er hat, mit seinem Viergespann auf Gummirädern die Straße entlang und lebt herrlich und in Freuden; mancher arme Mann aber und manche unglückliche Frau müssen sich ihr Leben lang abplagen und haben Herzeleid in Hülle und Fülle.

Nebenan bei uns wohnt ein todkranker Schneider, der schon seit 7 Jahren nicht mehr arbeiten kann. Er kann nicht mehr recht leben noch sterben und seine Frau muß nun schon seit 7 Jahren für die ganze Familie das Brot verdienen, die Kinder in Ordnung halten und ihren schwerkranken Mann verpflegen. Und wieder eine andere Frau kenne ich, die fährt I. Klasse von einer Stadt zur andern und singt ein paarmal in der Woche abends in einem Konzerte 3 oder 4 Lieder und verdient an jedem Abende viele hundert Mark und hat sonst nichts zu tun, als ihr Geld wieder auszugeben oder auf die Sparkasse zu tragen.

Nein, wie ungerecht ist es doch auf der Welt!!

Ja, fürwahr, wenn man so darüber nachdenkt, wie verschieden Glück und Unglück auf der Welt verteilt sind, wie der eine sich Tag für Tag mühen und plagen muß und der andere im Überflusse schwimmt, wie der eine sein Leben lang mit Krankheiten zu kämpfen hat und einem anderen vor Gesundheit bald die Backen platzen, dann muß man ja verzweifeln und denken: Nein, einen guten und gerechten Gott kann es in der Welt gar nicht geben, sonst könnte er doch nicht so ungerecht sein und hier einem seiner Kinder alles Elend und Unglück aufpacken und dort wieder einem andern lauter Glück und Freude in den Schoß legen.

Ja, und es läßt sich nicht leugnen, daß man nur sehr selten einmal einen Fall erlebt, wo man sagen kann: „So ist's gut und gerecht!" oder: „Es freut mich, daß das und das so und so gekommen ist!" — Freilich, wenn ein schwerer Verbrecher durch einen „Zufall" seine Schandtaten verraten hat, wenn ein guter Mensch über Nacht plötzlich reich belohnt worden

ist, dann sind die meisten wohl geneigt, an die Gerechtigkeit Gottes zu glauben, aber sonst – – –? meistens – – –?

Nein, man kann ja eigentlich auch niemanden darin verdenken, die Welt ist zu übervoll an Ungerechtigkeiten. Wenn ein Riesendampfer mit über 1000 Auswanderern an Bord spurlos in den Wellen verschwindet und all die 1000 Menschen umgekommen sind, dann schlägt alle Welt die Hände zusammen und ruft mit Recht: „Wo blieb die Gerechtigkeit Gottes, die solch ein himmelschreiendes Unrecht zuließ?“ – „Was haben die unglücklichen Auswanderer verbrochen, daß sie diesen gräßlichen Tod in den Wellen erleiden mußten?“

Das sind alles sehr ernste Fragen, auf welche die Antwort gar nicht so leicht wird, und man muß sich die Sache wohl überlegen, wenn man überhaupt eine Antwort finden will.

Fragen wir unsern Verstand, ob es eine Gerechtigkeit in der Welt gibt oder nicht, so antwortet er ganz bestimmt: „Nein, es ist unmöglich, daß es sie gibt!“ Fragen wir aber unser Herz und die feine Stimme, die in uns wohnt und die auf jede Frage noch eine Antwort weiß, auch auf solche Fragen noch, auf die der scharfe Verstand, der sich so gerne auf seine Klugheit was einbildet, keine Antwort mehr weiß, so spricht es leise: „Glaub es nicht, daß nur die Ungerechtigkeit die Welt regiert! Glaub es nicht und wenn es dir auch noch so wahrscheinlich zu sein scheint!“ – Es gibt einen guten und gerechten Gott, der wohl weiß und überlegt, warum er diesen Menschen mit Unglück und jenen mit Glück überschüttet.

Aber wie kann unser Verstand, der doch zu solchem Glauben nur zweifelnd mit dem Kopfe schütteln kann, die Glaubenswahrheit des Herzens begreifen und anerkennen? – – –

Es war einmal ein Mönch, der hatte viele gelehrte Bücher gelesen und war von dem, was er gelesen hatte, traurig und trostlos geworden. Er ging schließlich zu seinem Abte und sprach zu ihm: „Ehrwürdiger Vater, ich kann nicht mehr an die Gerechtigkeit Gottes glauben, denn sämtliche Bücher unserer Bibliothek haben mir von dem Unglück und der Verfolgung schuldloser Menschen erzählt, von Kriegsgreueln und Elend aller Art. Nirgends kann ich die Gerechtigkeit, die die Welt regieren soll, erkennen.“ – Da sah der Abt den jungen Mönch an und sprach dann: „Lieber Bruder, wie willst du aus Büchern die Gerechtigkeit des Höchsten erkennen können; die Bücher erzählen von längst vergangenen Tagen und die sie geschrieben, haben meist sehr wenig selbst von dem gesehen, was sie uns als wirklich geschehen berichten. Aus den Büchern kannst du die Gerechtigkeit Gottes nicht erkennen.“

Da sprach der junge Mönch: „Dann mache mich zum Beichtvater der Armen und Verlassenen, damit ich ihr Leben kennen lerne und so wieder an die Gerechtigkeit glauben lerne.“

Da wurde er der Beichtvater aller Unglücklichen.

Als ein Jahr vergangen war, kam er noch trauriger als er gewesen zum Abte zurück und sprach: „Nun habe ich meinen Glauben völlig verloren! Nichts als Ungerechtigkeit und unverschuldetes Elend haben die Armen zu erdulden. Es kann keinen guten und gerechten Gott geben!“ – „Mein Bruder“, sprach der Abt, „die Armen und Elenden erzählen dir nur

von ihren Leiden und nicht von ihren Freuden, wie willst du daraus die Gerechtigkeit erkennen?"

„Dann laß mich hinaus in die weite Welt, in das wilde Leben", sprach der Mönch, „daß ich da nach der Gerechtigkeit, die die Welt regieren soll, forsche und dann beruhigt wieder in das Kloster zurückkehren kann."

„Mein Sohn", sprach der Abt, „die Welt ist falsch und voller Betrug und Gefahren. Es ist unmöglich, in ihr die Gerechtigkeit zu erkennen, doch dir geschehe nach deinem Willen."

Der Abt segnete den jungen Mönch und dieser zog davon.

Als er auf einem schmalen Waldwege dahinschritt, gesellte sich ein Jüngling zu ihm, der auch in die große Stadt ziehen wollte. Sie wanderten beide zusammen. Dem Mönche gefiel der Jüngling schon bald sehr. Seine langen Locken, sein hoher, schlanker Wuchs und seine reine klare Stimme nahmen für ihn ein, noch mehr aber gefielen dem Mönche die klugen und verständigen Worte des Jünglings, und so wanderten sie in lebhafter Unterhaltung durch den Wald.

Gegen Abend baten sie in einem Bauernhause um Nachtquartier. Der Bauer lud die beiden müden Wanderer mitleidig in seine Stube und bewirtete sie. Er zeigte seinen Gästen seinen Hof und seine Felder, er führte sie durch sein Haus und öffnete zuletzt einen kleinen Wandschrank. Aus diesem entnahm er einen goldenen Becher, ein wahres Schau- und Schmuckstück. Am nächsten Tage gedachte der alte Bauer nämlich seinem Sohne seinen Hof und sein gesamtes Besitztum zu übergeben. An dem Tage wollte er, wie er ihnen erzählte, zum ersten Male aus dem goldenen Becher trinken. „Der Becher soll in unserer Familie verbleiben und auf Kind und Kindeskinder weiter vererbt werden, nie soll er durch Kauf oder Schenkung in fremde Hände kommen!" sagte der Alte und stellte sein Kleinod vorsichtig wieder an seinen Platz. – Darnach führte er seine Gäste in ihre Kammer und wünschte ihnen von Herzen eine gute Nacht.

Am andern Morgen zogen die beiden mit vielem Danke für die freundliche Aufnahme, die sie gefunden hatten, von dannen.

Gegen Abend kamen sie zu einem hohen festen Schlosse und baten, dort bleiben zu dürfen. Der Besitzer, ein wilder, herrischer Mann, wollte sie mit Hunden davonjagen, erst als der Jüngling versprach, ihn reich belohnen zu wollen, ließ der Burgherr es endlich zu, daß sie sich im Stalle auf Stroh niederstreckten.

Am andern Morgen, als es kaum im Osten zu dämmern begann, kam der Burgherr schon in den Stall und forderte laut und drohend seinen Lohn. Wie aber erstaunte der Mönch, als der Jüngling aus seinem Rucksacke den goldenen Becher nahm, der am Tage vorher im Wandschranke des freundlichen, alten Landmannes gestanden hatte.

Der Burgherr eilte mit seinem Becher voll Freude davon. Der Mönch und der Jüngling aber wanderten weiter. Scheu sah der Mönch seinen Begleiter von Zeit zu Zeit an, wie war es nur möglich, daß solch ein kluger und schöner Jüngling ein Dieb sein konnte! Wie ungerecht war es doch, dem guten Alten sein teuerstes Kleinod zu stehlen, und doppelt unrecht war es, den hartherzigen, rohen Burgherrn so fürstlich zu beschenken. Doch

da der Jüngling ein gleichmütiges Gesicht zur Schau trug und dem Mönche viel erzählte von fremden Ländern und Menschenleid und -freud, da unterdrückte der Mönch seinen Unmut und schritt schweigend neben seinem Begleiter dahin.

Wieder gegen Abend kamen sie zu einer kleinen Hütte, wo ein Holzhauer mit seiner Frau wohnte. Sie traten ein, wurden freundlich aufgenommen und so gut bewirtet, wie die Armut der Leute es erlaubte. Als sie am andern Morgen weiter wandern wollten, bedankten sie sich sehr bei ihren Wirtsleuten. Der Jüngling trat an den Herd und hantierte kurze Zeit mit dem Feuer herum, dann eilte er rasch seinem Begleiter, der schon vorauf gegangen war, nach. Als dieser ihn kommen hörte, blickte er zurück und sah die Hütte, in der sie übernachtet hatten, in hellen Flammen stehen.

Da stieg ein furchtbarer Verdacht in dem Mönche empor. Er sah den Jüngling drohend an und sprach: „Bist du schuldig an diesem Feuer, welches das einzigste Gut der armen Leute verzehrt?" — Der Jüngling schwieg und blickte zu Boden. „Wüßte ich, daß durch deine Schuld der Brand entstanden ist, nicht von der Stelle würde ich dich lassen, bis du den Armen ihre Hütte wieder aufgebaut hättest." — Der Jüngling gab auch jetzt keine Antwort, sondern er versuchte durch freundliche, fröhliche Worte den Mönch zum Weiterwandern zu veranlassen.

Als sie gegen Abend wieder zu einem Hause kamen, hörten sie laute Klagerufe. In der Stube stand ein Mann, der sich die Haare ausraufte, und eine Frau saß an einer Wiege und jammerte und klagte. In der Wiege lag ein stark fieberndes Kind, das röchelte und rang schon mit dem Tode. Als die Mutter die Fremden erblickte, bat sie beide händeringend um Hilfe für ihr sterbendes Kind. Der Jüngling nahm aus seinem Rucksacke verschiedene Gläser, mischte eine Medizin und gab dem Kinde davon zu trinken.

Mitten in der Nacht starb das Kind.

Am andern Morgen begleitete der Vater des toten Kindes die beiden Wanderer eine Strecke, um ihnen einen Richtweg zu zeigen, der sie schneller in die Stadt führte. Dieser Richtweg aber führte durch Waldesdunkel und Dickicht über einen schmalen Steg, der über eine tiefe Schlucht gelegt war. Der Mönch war ein wenig zurückgeblieben, da sah er, daß der Jüngling seinen Führer plötzlich vom Stege hinunter in die Tiefe stieß. Mit einem gellenden Aufschrei stürzte der Mann in die Felsenschlucht, wo er unten zerschmettert aufschlug.

Da packte wildes Entsetzen den Mönch. „Verruchter Heuchler!!" — schrie er dem Jünglinge entgegen, „Dieb, Brandstifter, Mörder und heimtückischer Schurke!! Durch glatte Worte hast du mich betört, aber keine Macht der Erde soll mich zwingen, auch nur einen Schritt mit dir zu wandern. Geh deiner Wege, du Abgrund aller Schlechtigkeiten und Ungerechtigkeiten." — — — Die Worte sprudelten ihm immer heftiger und zorniger hervor, da sah er plötzlich, daß der Jüngling sich veränderte. Seine Augen wurden strahlend, ein Lichtschein umfloß ihn und plötzlich stand er da in schneeweißem Mantel und in überirdischer Schönheit.

„Ich bin Gabriel", sprach der Jüngling, „und bin von Gott gesandt, dir ein weniges von der Gerechtigkeit Gottes zu zeigen. — Der goldene

Becher, den ich unserm freundlichen ersten Wirte fortnahm, war vergiftet. Hätte er daraus getrunken, so würde er den Tod gefunden haben. Dem hartherzigen, rohen Burgherrn aber gab ich ihn, damit er seinen wohlverdienten Lohn darin finde. — Das Haus, das ich den armen Leuten angezündet habe, ging ihnen allerdings verloren, aber sie haben längst unter seinen Trümmern den Schatz gefunden, den sie für alle ihre Menschenliebe und Hilfsbereitschaft verdienen. — Das Kind, dem ich aus diesem Leben half, war das Kind eines Mörders, und es würde, wenn es groß geworden wäre, wie sein Vater zum Schurken geworden sein. — Den Vater stieß ich in den Abgrund, weil das Maß seiner Sünden voll war. Er hatte die Absicht, uns beide hier in die Tiefe zu stoßen. Seine Frau wird zu ihrem Vater, den sie verlassen hat, als sie ihr Herz an diesen Mörder hing, zurückkehren und von ihm mit Freuden wieder aufgenommen werden. — — —

Sieh, die Wege Gottes sind andere als die Wege der Menschen, und was dir als schreiende Ungerechtigkeit erschien, ist nichts anderes, als der Ausdruck nie irrender, unwandelbarer Gerechtigkeit dessen, der alle Lebensläufe leitet." — — —

Plötzlich war der Jüngling verschwunden. Betäubt stand der Mönch und wußte nicht, ob er das alles nur geträumt oder wirklich erlebt hatte. Er wanderte wieder in sein Kloster zurück, dort sprach er zu seinem Abte: „Jetzt glaube ich an die Gerechtigkeit Gottes, sie wandelt auf anderen Pfaden, als wir Menschen meinen."

Da freute sich der Abt des Zurückgekehrten, und er nahm ihn in seine Arme und sprach: „Mein Lieber, weder in Büchern, noch in den Erzählungen der Menschen, noch im lauten Getriebe des Lebens konntest du die Gerechtigkeit, die diese Welt leitet, erkennen. Erst ein Engel muß vom Himmel kommen, ehe wir stumpfsinnigen Menschen zu begreifen vermögen, wie gut es unser Vater auch dann mit uns meint, wenn uns Unglück verfolgt und das Elend uns quält. — — —

Wir Menschen sehen immer nur, was vor Augen ist, Gott aber siehet das Herz an." (Fortsetzung folgt.)

Goethes Mutter.

Zur 100. Wiederkehr ihres Todestages.

Von Dr. J. Loewenberg.

Goethes Mutter! Und alsogleich klingt es in uns:

„Vom Mütterchen die Frohnatur
Und Lust zu fabulieren."

In wunderbar treffender Knappheit hat Goethe in diese kurzen Worte zusammengefaßt, was er als geistiges Erbe von seiner Mutter erhalten hat. Nur zwei Züge nennt er, aber es sind die Grundzüge seines, ihres Wesens, sie rühren an den Kern des Menschen, wie des Dichters. Und

Frau Aja war auch eine Dichterin, eine latente. Wie es denn so viele Menschen gibt, deren Seele wie ein verwunschenes Schloß alle Herrlichkeiten und Schätze eines Dichtergeistes birgt, dem es aber versagt ist, sie mit dem erlösenden Wort vor aller Welt zu offenbaren.

Es ist eine eigentümliche Erscheinung, daß fast alle großen Dichter ihre eigentliche poetische Begabung von der Mutter ererbt haben. Wie Goethe so Byron, wie Lenau so Heine, wie Otto Ludwig so Liliencron und viele, viele andere mehr. Wer kann sagen, welch geheimnisvolle Ursachen da mitwirken? Ist es vielleicht deshalb, weil die dichterische Gabe in ihrer stärksten Erscheinung mehr ein Empfangen, als ein Schaffen, mehr ein Gebären, als ein Erzeugen ist? Ist es doch von Goethe bekannt, daß ihn die dichterische Stimmung in gewissen Momenten so ergriff, daß er nur niederzuschreiben brauchte, was ihm wie von geheimer Stimme zugeraunt wurde, ihn so stark ergriff, daß er nicht wagte, das Blatt Papier, das schräg auf seinem Schreibpult lag, gerade zu legen, aus Furcht, er könne mit der geringsten Bewegung diese Stimmung verjagen.

Wir wissen von Goethes Mutter nur, was uns der Sohn, was uns einige Freunde von ihr erzählen und was uns ihre eigenen Briefe künden.

Es ist auffallend, wie wenig Goethe von seiner Mutter spricht. Selbst in Dichtung und Wahrheit ist viel mehr vom Vater als von ihr die Rede. War, was ihn zurückhielt, das Gefühl, das Heine so wundervoll ausdrückt:

„Das ausgesprochene Wort ist ohne Scham,
Das Schweigen ist der Liebe keusche Blüte?"

Oder war er sich bewußt, daß seine Dichtungen genugsam von ihr kündeten?

Mehr als der Sohn, mehr als die Freunde, offenbaren uns ihre eigenen Briefe das Wesen der Frau Rat. Sie haben den Vorzug aller Briefe, d. h. aller guten, der Zauber des Persönlichen, der unmittelbaren Gegenwart geht von ihnen aus. Und wenn es auch ganz natürlich ist, daß beim Lesen dieser Briefe der große Sohn immer unsichtbar, nein, sichtbar hinter uns steht, daß wir uns jeden Augenblick umdrehen möchten: Du, das hast du von ihr, du, das kehrt ja in Götz, in Egmont, in Hermann und Dorothea, in Wilhelm Meister wieder, so würden diese Briefe auch ohne diesen großen Hintergrund ihre Bedeutung haben, so wächst doch aus ihnen nach und nach ein Menschenkind hervor, so wunder-

sein, daß wir seiner gern gedächten, auch wenn es nicht die Mutter unsres größten Dichters gewesen wäre.

Elisabeth Goethe ist im besten Sinne – das bezeugt jeder ihrer Briefe – was ich eine pädagogische Natur nennen möchte. Und so wie sie das Vorbild zu der Mutter in Hermann und Dorothea ist, in deren Mund Goethe seine Kernsätze über Erziehung legt, so kann sie selber in ihrem köstlichen Frohsinn, in ihrer unverwüstlichen Lebensfreude, in ihrem Glauben an die Menschen und die Menschheit, in der Art, wie sie in ihrem Verkehr sich jedem anzupassen weiß und sich doch selber treu bleibt, in der Kunst zu belehren ohne zu moralisieren, in der kraftvollen Frische und Anschaulichkeit ihrer Redeweise jedem Lehrer und Erzieher zum Vorbild dienen. – Es ist daher auch wohl angebracht, sie in einer pädagogischen Zeitschrift ausführlicher zu würdigen. –

Von Elisabeths Jugendzeit wissen wir nicht viel. Sie war als Tochter des Stadtschultheißen, Johann Wolfgang Textor am 19. Februar 1731 in Frankfurt a. M. geboren. Ihr, dem ältesten Kinde, folgten noch drei Schwestern und ein Bruder, und in diesem Kreise wuchs sie als die heiterste, witzigste und auch wohl verwöhnteste auf, und zwar eine, die sich gern selber verwöhnt. Ihr zierliches Wesen, ihre Abneigung gegen häusliche Arbeiten, ihre Freude an schönen Kleidern brachten ihr den Beinamen „Schwester Prinzessin" ein. Noch als Matrone rät sie der Schwiegertochter helle Farben zu tragen, mit der Begründung: Was schmutzt, putzt.

Von Jugend auf war ihr die Bibel vertraut und lieb, und belehrende und unterhaltende Bücher zogen sie stets an. Ihre Schulbildung war nur gering; mit der Orthographie, ja selbst mit der Grammatik stand sie auf gespanntem Fuße. Ob das so ganz die Schuld der Schule war, wie sie ihrem Enkel August klagt, und wie sie sich noch als hochbetagte Greisin ein Jahr vor ihrem Tode bei der Schwiegertochter entschuldigt? „Daß das Buchstawieren und gerade Schreiben nicht zu meinen sonstigen Talenten gehört – müßt Ihr verzeihen – der Fehler läge am Schulmeister."

Allzugroß wird ihre Lust dazu wohl nicht gewesen sein, wenn auch die trockne Methode schuld sein mochte; denn als sie sich am 20. August 1748 mit dem Rat Johann Caspar Goethe vermählte, die Siebzehnjährige mit dem um 21 Jahre älteren Manne, da hatte sie den Schulmeister im eigenen Hause und lernte doch nicht besser „buchstawieren". Ein gewissenhafter, ernster, ordnungsliebender, konsequenter Schulmeister, der Rat Goethe, aber auch pedantisch, rücksichtslos, unfroh. Er hält die

UNIVERSITY

junge Frau dazu an, sich im Schreiben, Italienischen, Singen, Klavierspielen zu vervollkommnen, gut; aber sie mußte auch um seinetwillen auf viele Genüsse verzichten, wonach ihr lebenslustiges Herz begehrte. Dabei ahnte er gar nicht, welche Opfer er in seiner rücksichtslosen Art von den Seinen verlangte. Es war ein Unglück, daß dieser Mann, der von Natur aus so arbeitsam und tätig war, keinen Beruf hatte, der ihm Pflichten auferlegte, keine Arbeit, die seine Zeit ausfüllte und ihm Befriedigung gab; denn auch der Unterricht seiner beiden Kinder, den er jahrelang selber gab, half ihm nicht über das Gefühl hinweg: Du stehst nicht auf deinem Posten. So wurde er immer mehr verbittert, griesgrämig in dem nagenden Gefühl eines verfehlten Lebens, wenngleich der Ruhm des großen Sohnes noch seine alten Tage erhellte.

Trotz ihres urfröhlichen, leichten Herzens, trotz ihrer unerschöpflichen Lebenslust wäre die junge Frau doch wohl in dieser Ehe verkümmert, wenn nicht derselbe Sohn den Sonnenschein in ihr Leben gebracht hätte. Von dem Augenblick, da der Jubelruf: Frau Rätin, er lebt! an ihr Ohr ertönte, kamen all die guten Geister, die sich schon scheu verkriechen wollten, wieder fröhlich hervorgesprungen. Nun durfte sie wieder lachen und jubeln und tollen, wenn auch vielleicht noch etwas heimlich, und bald, gar bald konnte sie – wie sie selber sagt – ihr „brillantes Talent Märchen zu erzählen“ am eigenen Kinde erproben. Es ist wie ein Märchen selber, wie die Mutter dem kleinen, mit heißem Herzen lauschenden Wolfgang Geschichten erzählt, wie der Knabe, wenn sie unterbrochen wird oder abbricht, der Großmutter mit kühner kindlicher Phantasie berichtet, wie es wohl weiter kommen wird, und wie er überglücklich ist, wenn die Mutter, die von der Großmutter alles vernommen hat, es nun genau so zu Ende bringt, wie der Kleine es sich ausgesponnen. Sie bleibt auch die gütige Märchenfee, als der Vater seine Schulmeisterkunst an dem heranwachsenden Knaben und der jüngeren Schwester versuchen will und versucht. Aus manchen pädagogischen und didaktischen Bedrängnissen flüchtet er nicht nur zu den Großeltern, sondern auch zu der leicht verstehenden Mutter, und wenn der Vater schalt, „daß er mit solchen Anlagen sich ganz anders würde benommen und nicht so liederlich damit würde gewirtschaftet haben“ so leuchtete wohl in dem Auge der Mutter ein Glanz, halb Mitleid, halb Stolz: Stille, mein Hans, es wird schon werden!

Die Jahre kommen und gehen. Der junge Student in Leipzig schreibt dem Vater regelmäßig, der Mutter nie; aber sie weiß doch, daß sie sein Herz hat. Und einmal heißt es in einem Brief an die Schwester

– die in ihrer unfrohen, strengen, ernsten Art dem Vater näher als der Mutter stand –

Grüß mir die Mutter, sprich sie soll verzeihn,
Daß ich sie niemals grüßen ließ, sag ihr
Das, was sie weiß, daß ich sie ehre.

Die Jahre kommen und gehen, der Sohn kehrt krank aus Leipzig ins Vaterhaus zurück. Die treupflegende, ängstlich sorgende Mutter schöpft in ihrer bangen Not Trost aus einem Bibelwort, das sie zufällig aufschlägt: „Ja, ja, man pflanzt noch Weinberge an den Bergen Samarias, man pflanzt und pfeift", ein Wort, das sie immer und immer sich wiederholt, das sie noch einige Wochen vor ihrem Tode ihrem Sohne schreibt.

Und bald geht es glorreich in Erfüllung. Die Weinberge werden gepflanzt, man pfeift und singt und die Frau Rätin Goethe, die Frau des unbedeutenden, phantasielosen, philiströsen Rat Goethe – ist mit einem Mal die Mutter des berühmtesten Dichters Deutschlands. Man muß Weinberge pflanzen, man muß Wein keltern, denn wer nach Frankfurt kommt, will auch den jungen Goethe kennen lernen, und von nah und fern flattern die Gäste in das Haus am Hirschgraben, junge und alte, berühmte und unberühmte, adlige und bürgerliche. Und da geht mit der Frau Rätin, mit der Mutter Goethes, wieder eine Verwandlung vor: da wird sie Frau Aja.

In der Sage von den vier Haimonskindern wird uns erzählt, daß die vier Söhne eines Tages, von Sehnsucht getrieben, heimkehren. Und sie fanden ihre Mutter, Frau Aja, im Saal sitzen. Sie grüßten sie, und Reinhold sagte: „Frau, wir kommen von Rom, und von St. Jakob in Galizien und von andern Städten mehr. Wir haben noch niemals solchen Hunger gehabt wie jetzt, drum gebt uns etwas zu essen, auf daß ihr des Segens unserer Pilgerfahrt auch teilhaftig werdet." Da sagte die Frau: „Seid zufrieden und wohlgemut, und ich will euch gewiß geben", setzte sie dann an eine Tafel und brachte ihnen zu essen und zu trinken genugsam.

Und also tat auch Frau Rat, als im Sommer 1775 ihr Sohn ihr die beiden Grafen Stolberg und den Grafen Haugwitz ins Haus brachte. Die vier jungen Wanderer lechzten in ihrem poetischen Tyrannenhaß nach Blut, und da opferte ihnen die Frau Rätin das Blut einer der „alten Herren" aus den besten Jahrgängen, und als der rote Wein in den Karaffen glänzte, da rief sie aus: „Hier ist das wahre Tyrannenblut, daran ergötzt Euch, aber alle Mordgedanken laßt mir aus dem

Hause!" Da wurde getrunken und gesungen, und in fröhlicher Laune wurde die Frau Rätin von ihren vier Söhnen Frau Aja getauft, und sie ließ es sich so wohl gefallen, daß sie den Namen mit besonderer Vorliebe führte und einmal ihrem Sohn von einem Besuch schreibt: „Frau Aja ajate, das kannst Du leicht denken, aber alles mit Maß und Ziel, sie wird ja einmal gescheidt werden!"

Und der Ruf von Frau Aja ging bald mit dem ihres Wolfgangs in alle Lande und ihrer Söhne wurden immer mehr. „Auser denen Zwey, die unter meinem Hertzen gelegen", schreibt sie an den Arzt Zimmermann, „habe ich das Glück noch viele Söhne und Töchter zu haben, als da sind, die zwey Graffen Christian und Friedrich von Stollberg, Lavater, Wieland, von Knebel, von Kalb, Demoiselle Fehlmer, Delph, von Wreden usw." Und mit all diesen Söhnen und Töchtern und noch mit vielen andern korrespondiert sie kürzere oder längere Zeit, obgleich sie viel lieber mit ihnen plauderte, besitzt sie doch einen Schatz von Anekdoten und Geschichten, daß sie sich anheischig macht, acht Tage in einem fort zu plaudern. Da läßt sich nun denken, was ihr alles an Briefen ins Haus fliegt. „Eine solche lächerliche Correszpontentz", schreibt sie der Herzogin Amalie, „hat nicht leicht jemandt außer mir. Alle Monat räume ich meinen Schreibpult auf — aber ohne lachen kann ich das niehmals thun. — Es sieht drinnen aus wie im Himmel alle Rangordnung aufgehoben — Hohe und Geringe, Fromme, und Zöllner und Sünder, alle auf einem Haufen."

Und so wie es zu ihr geklungen, so tönt's auch wieder zurück. Es ist wunderbar, wie sie für jeden einen andern Ton findet, ob sie zu ihrem Sohn, zur Herzogin, zum frommen Lavater, zum Gevatter Wieland, zu Christiane Vulpius oder zu ihren „Enkeleins" spricht, ein anderer Ton und doch immer dieselbe Stimme, die Stimme der guten Frau Aja. Sie plaudert auch in ihren Briefen, springt von einem Gegenstand zum andern, vom Bettzwilch zum Wilhelm Meister, sagt alles frisch von der Leber weg, scheut auch nicht vor derben, vor derbsten Ausdrücken, erzählt Geschichten und Anekdoten und Legenden, mischt Bibelsprüche und Volksworte und feine dichterische Bilder und Vergleiche ein und sagt das alles mit so viel Klarheit und Natürlichkeit, mit so viel Frohsinn und guter Laune, mit so höchst anschaulicher Darstellungskunst, mit so ursprünglicher Sprachkraft, daß wir oft unwillkürlich ausrufen: Das ist echt goethisch! Aber es bleibt doch wieder ganz ihr Eigentum. Auch bewahrt sie sich in größerm Maße als ihr Sohn ihre Frische, ihre Jugendlichkeit, bis zum höchsten Alter, und wir empfinden beim Lesen dieser Briefe, die

neben der kulturgeschichtlichen, auch einen künstlerischen Wert an sich haben, ein erhöhtes Lebensgefühl, so als ob wir durch einen frühlingsjungen Wald gingen, oder mit guten Freunden eine Flasche edlen Mosels tränken. Man könnte ihnen den Titel geben: Die Kunst, glücklich zu sein.[1])

Seit ihr Hätschelhans 1775 nach Weimar gegangen, lebt sie an zwei Orten, in Weimar und in Frankfurt, aber in Weimar ist ihr Herz. Von dort kommt alles Glück, alle Freude. Die ganze Welt kümmert sie nicht, die Rheinprovinzen mögen an die Franzosen kommen, wenn nur in Weimar alles gut geht. Nur von Weimar aus können die Segel ihres Schiffleins geschwellt werden, das weiß sogar der Briefträger. „Hat er einen Brief von Weimar zu bringen, so reißt er die Klingel bald ab, bey andern gehts nur ping, ping, davor hab ich ihm auch ein doppelt Neujahrsgeschenks gegeben, weil er der Frau Aja ihres Hertzens gedanken so gut versteht." Sie verwandelt ihre gelbe Stube in eine Weimarer Stube, die alle die Andenken aufbewahren soll, die von dort kommen.

In liebender mütterlicher Sorge ist sie vor allem um des Sohnes leibliches Wohl bemüht, schickt ihm sechs Krüge Wein und ein Dutzend nagelneue Strümpfe und ist glücklich, daß er in dem rauhen Winter nicht mehr im Gartenhaus zu wohnen braucht. Ihr stilles Sorgen verläßt ihn nicht.

Und endlich nach vier Jahren kommt er selber, kommt mit dem Freunde, dem jungen Herzog, in das Haus der Eltern.

„Der 18te September war der große Tag, da der alte Vater und Frau Aja, denen seeligen Göttern weder ihre Wohnung im hohen Olymp, weder Ihr Ambrosia noch Nectar, weder Ihre Vokal noch Instrumenthal Musik beneideten, sondern glücklich, so gantz glücklich waren, daß schwerlich ein sterblicher Mensch jemahls größere und reinere Freuden geschmeckt hat als wir beyde glückliche Eltern an diesem Jubel und Freuden Tag."

So beginnt der Brief, in dem sie der Herzogin Amalie das Wiedersehen mit dem Sohn und ihre Freude über den Besuch des Herzogs schildert.

Die Briefe an die Herzogin gehören zu den köstlichsten, die uns von ihr erhalten geblieben sind. Unbefangen plaudert sie mit ihr wie mit ihresgleichen, schwatzt sich alles von der Seele herunter, Haushaltungs-

[1]) Die Briefe liegen in 2 Ausgaben vor, in einer vollständigen „Briefe der Frau Rat Goethe", Leipzig, Poeschel 1905 und in einer vortrefflichen Auswahl „Briefe von Goethes Mutter", Leipzig, Insel-Verlag 1907, beide herausgegeben von Albert Köster.

sorgen und Haushaltungsfreuden, erzählt vom Theater und vom Konzert, von Plänen und Träumen und Luftballons und von ihren „büßquittiger" und ihren Samstagsmädeln, bis sie sich auf einmal erinnert, zu wem sie spricht, und leise sich selber ermahnend: Frau Aja, Frau Aja, halt ein! schließt sie lächelnd mit einem devoten Knicks.

Daß die Frankfurter Kaufleute, wie sie einmal der Herzogin meldet, so viel Rühmenswertes von dem Herrn Geheimbdten Rat zu erzählen wissen, tut ihrem mütterlichen Herzen über alle Maßen wohl; aber dasselbe Herz spürt auch bald, daß mit den Jahren sich ein schwerer Druck auf den Dichter legt, daß ihn Fesseln halten, die er sprengen möchte, um den alten Adlerflug wieder zu versuchen. Darum ist sie so froh, als ganz unerwartet ein Brief aus Rom von ihm ankommt und glückselig antwortet sie:

„Jubelieren hätte ich vor Freude mögen, daß der Wunsch der von frühester Jugend an in deiner Seele lag, nun in Erfüllung gegangen ist. Einen Menschen wie du bist, mit deinen Kentnüssen, mit dem reinen großen Blick vor alles was gut, groß und schön ist, der so ein Adlerauge hat, muß so eine Reiße auf sein gantzes übriges Leben vergnügt und glücklich machen. — Ewig werden mir die Worte der Seeligen Klettenbergern im Gedächtnüß bleiben, ‚wenn dem Wolfgang nach Maintz reißet, bringt Er mehr Kenntnüße mit, als andere, die von Paris und London zurückkommen'." — Und dann erzählt sie von ihrem Leben: „da kann ich so einen gantzen geschlagenen Tag gantz alleine zubringen, und staune, daß es abend ist und bin vergnügt wie eine Göttin — und mehr als vergnügt und zufrieden sein braucht man doch wohl in dieser Welt nicht."

In solcher stillen Stunde, wie sie sie schildert, da vertieft sie sich auch in das geistige Schaffen ihres Sohnes, das sie mit froher Bewunderung begleitet. Mit inniger Freude begrüßt sie jedes neue Werk, und mit feinen verständnisvollen Worten weiß sie es zu würdigen.

Ihre wahrhaft große Natur zeigt sie auch darin, wie sie Goethes Verhältnis zu Christiane Vulpius auffaßt. Während die Weimarer Gesellschaft entsetzt darüber ist und mit Geringschätzung von der „Person" spricht, findet sie sogleich, nachdem der Sohn ihr 1792 Mitteilung von seiner Gewissensehe gemacht hat, den richtigen Standpunkt. „Grüße mir deinen Bettschatz", heißt es anfangs, dann „deine Freundin", „deine Gefährtin", „deine Liebste". Sie tritt in Briefwechsel mit ihr und wie die Anreden, so werden auch die Unterschriften immer herzlicher.

Nicht wenig zu ihrer Neigung zu Christiane hat der Enkelsohn beigetragen. Der August oder Augst ist ihre stille Herzensfreude. Seitdem

er da ist, wandern noch viel mehr Pakete als sonst nach Weimar und ihr Christkind strengt sich ganz besonders an, allerhand feine und erfreuende Dinge zu schicken. Sobald er schreiben kann, schreibt sie auch an ihn und weiß gleich wieder, den kindlichen Ton zu treffen. Sie freut sich, daß er in manchen Dingen mehr weiß, als die alte Großmutter, die in ihrer Jugend nur einen elenden Unterricht gehabt hat. Und dann kommen Ermahnungen. Ein bischen „moralische Brühe", die sie sonst gar nicht leiden mag, muß sie als Großmutter schon dann und wann in ihre Briefe einfließen lassen.

Ein Höhepunkt ihres Lebens war es, als August sie 1805 besuchte, als sie ihn den Freunden zeigen, mit ihm das Theater besuchen und ihre ganze großmütterliche Zärtlichkeit über ihn ergießen konnte. Ihr helles Glück klingt noch in dem Zeugnis wieder, das sie dem scheidenden Enkel ausstellt und das also lautet:

„An Goethe.

Frankfurth, d. 2. May 1805.

Ich endes unterzeichnete bekenne öffendtlich mit diesem Brief, daß Vorzeiger dieses Julius Augst von Goethe Sich währendt seines hiesigen Aufenthalt brav und musterhaft aufgeführt, so daß es das Ansehn hat, als habe er den Ring im Mährgen: Nathan des Weisen: durch Erbschaft an Sich gebracht der den der ihn besitzt angenehm macht vor Gott, und Menschen — daß dies bey oben erwähnten Julius Augstus von Goethe der Fall ist bestättigt hiermit

Seine Ihn
Liebende Großmutter
Elisabetha Goethe."

Aber Frau Aja lebte nicht nur in Weimar und mit den Weimaranern, sie lebte auch sich selber, hatte ihren Kreis, ihre Geselligkeit, ihre Freunde und Freuden, die nicht zu jenen in Beziehung standen. Wie sehr sie auch Weimar liebte — sie war trotz aller Pläne und Vorsätze nie selber hingekommen, „die Luftreiße wollte ich mit Vergnügen anstellen, nur fürchte ich, daß es so bald noch nicht geschieht", schreibt sie nach der Erfindung des Luftballons 1784 an die Herzogin Amalia — wie sehr sie es auch als das deutsche Athen rühmt, und klagt, daß den meisten ihrer Landsleute der Bauch ihr Gott ist, und daß es dem Gast in Frankfurt gehe, wie Adonis, dem Königssohn, von dem geschrieben steht „wie wirst Du so mager, o Königssohn", sie fühlt sich doch als die freie Reichsstädterin, liebt ihr Frankfurt über alles.

Was gibts da nicht alles zu sehen, zu hören im noblen Frankfurt! Messen und Fürstenbesuch und Kaiserkrönung! Und sie sieht und hört so gern! „Frankfurth ist ein curioser Ort, alles, was durchpassiert, muß den nehmlichen Weg wieder zurück – Vivat Frankfurth!" ruft sie begeistert aus. „Besser als in Frankfurt kann kein Theater Stücke wie Mohamet und Clavigo geben," heißt es ein ander Mal. Und als in den schweren Zeiten der Koalitionskriege, die Frankfurter Hab und Gut für die Verwundeten hergeben, als sie wöchentlich freiwillig 3000 fl. „vor unsere Brüder, die braven Deutschen" bestimmen, da schreibt sie ihrem Sohn: „Hirbey kommt ein Stück von unserm Anzeigeblättgen, da sehe und sey Stoltz, daß Du ein Frankfurter Bürger bist."

In diesem schönen, noblen, guten Frankfurt weiß sie es sich wohl einzurichten. Ein Jahrzehntlang behält sie nach dem Tode ihres Mannes noch das Haus am Hirschgraben. Drin waltet sie als tüchtige Hausfrau, umsichtig sorgend und reichlich spendend.

„Ordnung und Ruhe sind Hauptzüge meines Charakters, daher thu ich Alles gleich frisch von der Hand weg, das Unangenehmste immer zuerst, und verschlucke den Teufel, nach dem weisen Rat des Gevatters Wieland, ohne ihn erst lange zu begucken; liegt dann alles wieder in den alten Falten, ist Alles unebene wieder gleich, dann biete ich dem Trotz, der mich in gutem Humor übertreffen wollte."

Nachmittags dürfen die Freunde sie besuchen, sie hat deren so viele! und am Samstag kommen die Samstagsmädel, eine Schar junger Mädchen, mit denen sie plaudert, spielt, liest und singt. Um 4 Uhr muß alles wieder fort, dann „takelt sie sich auf" macht Besuche oder fährt ins Konzert oder ins Theater.

Das Theater ist ihr das liebste von allen ihren Steckenpferden. „Jammerschade, daß ich keine Dramata schreibe", ruft sie einmal aus, „da sollte die Welt ihre blauen Wunder sehen." Als August zu Besuch kommt, abonniert sie gleich auf 18 Vorstellungen für ihn. Im Theater fühlt sie sich wie zu Hause; mit Herz und Sinnen ist sie dabei. Getreulich berichtet sie über jede Vorstellung eines Stückes von Goethe oder Schiller. „Den Neujahrstag wird Tell von Schiller bey uns aufgeführt. Da denkt Abends um 6 Uhr an mich – die Leute um und neben mir, sollen sich nicht unterstehen, die Nasen zu putzen – das mögen sie zu Hause thun."

Das Theater allein genügt ihr noch nicht. In ihrer Mittwochsgesellschaft werden Don Carlos, Wallenstein, Tasso, Iphigenie und andere Stücke mit verteilten Rollen gelesen. Sie lebt und webt so im Theater,

daß ihr Leben ihr selber unter dem Bild eines Dramas erscheint. Nachdem sie an Christiane einmal geschrieben, wie sie manchen Tag im Sommer in den Landhäusern der Freunde verbringt, wie sie sich amüsiert und des Lebens freut, schließt sie — „und unter Gottes Lob und Dank soll so ein Tag nach dem andern hingehn, bis der Vorhang fällt.“ Und als sie ihr Haus am Hirschgraben verkaufen will, sucht sie vor allen Dingen eine Wohnung, die ihrem Stand und Würden gemäß ist, damit sie sich in ihren letzten Lebensjahren nicht noch heruntersetzt. „Denn im 5ten Act soll ablaudiert und nicht gepfeiffen werden.“

Mit feinem tiefen Gefühl weiß sie fast immer die wahrhaft großen Dichtungen von denen zu sondern, die nur der Zeitgeschmack berühmt gemacht hat. Sie ist empört über die Menschen, die den Hamlet nicht würdigen, „bey denen Herren und Damen alles so schal, so elend, so verschroben, so verschrumpft, daß sie kein stück Rindfleisch kauen und verdauen können — Milchbrey — gefrohrene Sachen — Zuckerplätzger — Hogout, das ist ihr Labsahl.“

Ihre Neigung für das Theater erstreckte sich auch auf die Schauspieler; zu manchen von ihnen, so zu Großmann, zu dem berühmten Unzelmann, war sie in freundschaftliche Beziehung getreten und hatte ihnen mit Rat und Tat beigestanden.

Andern beistehen, helfen, das gehörte auch zu ihren „Forsen“ und konnte sie es selber nicht, so wandte sie sich direkt oder indirekt an den Sohn. Sie weiß, wie beschäftigt er ist, aber ihr gutes Herz treibt sie immer wieder an, ein „Vorwort beim Doktor“ einzulegen. Da möchte sie für einen armen Schulmeister eine Stelle in Umpferstedt haben, für einen jungen Theologen einen Freitisch, für einen Gastwirt eine Hilfe in Rechtssachen, für einen jungen Frankfurter eine Prüfung seiner schauspielerischen Begabung, für einen Kaufmann Teschen eine Durchsicht seiner Geistesprodukte, und mitleidig fügt sie hinzu: „Lieber Gott, es krabbeln so viele um den Parnaß, laß ihn mitkrabbeln.“

Diese Lust, andern zu helfen, sie fröhlich zu machen, ist eine der unversiegbaren Quellen, aus der ihre eigene Freude, ihre unzerstörbare Lebenslust entspringt. „Weil man zufrieden und froh ist, so wünscht man alle Menschen vergnügt und heiter zu sehen und trägt in seinem Wirkungskreis dazu bei.“ Sie hat solche Freude an der Freude anderer, daß sie jedes Geschenk, das ihr gemacht wird, ob es nun von der Herzogin, oder von einem Enkelein kommt, bis in den Himmel hebt, daß sie in helles Entzücken darüber ausbricht, bloß in dem stillen unbewußten Gefühl, der schönste Dank ist, den Gebenden durch deine

Freude wieder eine Freude zu machen. Ja, sie übertreibt wohl gar in solchem Falle, erzählt, wie sie die kostbare Sache dem und jenem gezeigt und wie sie sich an der Schadenfreude der Vettern und Basen geweidet habe. Fröhliche Menschen will sie um sich sehen. Und das gelingt ihr. Wo sie eintritt, erheitern sich die Gesichter; die Frau Rätin ist da — und die Augen blicken heller. So durfte sie in einem Briefe an Charlotte von Stein von sich selber sagen:

„Ich habe die Gnade von Gott, daß noch keine Menschenseele mißvergnügt von mir weggegangen ist — weß Standes, Alters und Geschlecht sie auch geweßen ist. Ich habe die Menschen sehr lieb — und das fühlt alt und jung — gehe ohne Pretention durch diese Welt und das behagt allen Evens Söhnen und Töchtern — bemoralisiere Niemand — suche immer die gute seite aus zu spähen — überlasse die schlimme dem, der den Menschen schufe und der es am besten versteht, die scharfen Ecken abzuschleifen und bei dieser Medote befinde ich mich wohl, glücklich und vergnügt."

Sie wäre glücklich und vergnügt gewesen, auch wenn sie nicht die Frau Rat, wenn sie eine Arbeiterfrau, eine Dienstmagd gewesen wäre. Denn auch da hätte sie sich die kleinen Freuden des Lebens gehascht „ohne sie zu anatomieren oder große zu prätendieren". Man denke nur nicht, die hatte es leicht, glücklich zu sein! Ihre Ehe barg des Entsagens und Tragens, des stillen Leids genug, ihre Tochter starb wenige Jahre nach der Verheiratung, — ihr Hätschelhans ging fort, und in langen Jahren sah sie ihn kaum einmal. „Es sind jetzt 5 Jahre", schreibt die 71jährige, „daß Du hier warst, das ist kein Spaß." Sie hätte sich wohl einsam fühlen dürfen. Und sie tuts auch zuweilen. Bald nach dem Tode des Gatten klagt sie der Herzogin: „Einsam, ganz allein, mir selbst überlassen — wen die Quellen abgeleitet oder verstopt sind, wird der tieffste Brunnen lehr — ich grabe zwar als nach frischen — aber entweder geben sie gar kein Wasser — oder sind gar trübe, und beydes ist dann freilich sehr schlimm."

Eigene Krankheit ficht sie wenig an, aber der bloße Gedanke, daß ihrem Liebling etwas fehlen könne, versetzt sie in tieffste Angst und Sorge. Sie bringt es nicht fertig, auch da, wo sie es in einem Briefe müßte, das Wort „Dein Tod" zu schreiben.

Die schweren Kriegsplagen der 90er Jahre und der Napoleonischen Zeit treffen auch sie hart und schwer.

Aber auch aus dieser Not, wie aus allem Leid rafft sie sich bald wieder empor. Ihr unverwüstlicher Humor, ihr felsenfestes Gottvertrauen

helfen ihr. Sie ist nicht kirchlich fromm, aber sie lebt der fröhlichen Zuversicht, daß Gott ihr Gott sei, der sie und ihre Familie und ihr Volk schütze und alles zum Besten lenke. „Dieses Zutrauen hat mich noch nie, in keiner Noth sterben lassen, dieser Glaube ist die einzige Quelle meines beständigen Frohsinns."

Und dieser Glaube und dieser Frohsinn halten aus bis zum Ende. Ganz von selbst wird sie das Haupt der weitverzweigten Familie, die ihren Rat, ihre Hilfe, ihren Segen erbittet.

Und wie sich der Kreis ihrer Familie vergrößert, so mehrt sich die Zahl ihrer Freunde und Bekannte, so häufen sich die Ehren, die ihr erwiesen werden. Schon in jüngeren Jahren ist sie stolz darauf, daß so viele berühmte Menschen zu ihr kommen, nun werden ihrer bald zu viel — der Frau Stael, die sich wie ein Mühlstein an ihren Hals hängt, geht sie aus dem Wege, sie atmet auf, als sie fort ist. „Was will die Frau mit mir?? Ich hab in meinem Leben kein a-b-c-Buch geschrieben, und auch in Zukunft werd ich mein Haus davor bewahren." Aber der jugendlich feurigen Bettina erschließt sie ihr ganzes Innere.

Und eine wahrhafte Herzensfreude ist es ihr, als die Königin Luise von Preußen sie bei ihrem Besuch in Frankfurt zu sich holen läßt, daß sie bei ihr zu Mittag speise. Die Königin gedachte wohl der Zeit, da sie mit ihrer Schwester Friederike bei der Kaiserkrönung 1790 im Hause der Frau Rat gewohnt hatte, gedachte der unschuldigen Freude, die ihnen die gute Frau Aja verschafft hatte, wie sie die jungen Prinzessinnen in voller Freiheit tanzen und springen und singen ließ, wie sie alle Mittag an ihren Tisch kommen und sich fortgabeln durften, was ihnen schmeckte, besonders die guten Pfannkuchen und wie sie trotz des Einspruchs der Hofmeisterin — und das war die Hauptsache — im Hofe Wasser pumpen durften, pumpen, so viel sie wollten.

Der Besuch bei der Königin, der sich nach einigen Jahren wiederholte, gab ihr in der Stadt einen Nimbus, „der ihr wohl zu Gesichte stand". Und doch kann die im Grunde bescheidene Frau nicht begreifen, daß sie von so vielen Menschen geliebt, geehrt, gesucht wird, was die Leute an ihr haben. Ist es nur, weil sie die Mutter Goethes ist und es eine gewisse Genugtuung gewährt, die Mutter eines Unsterblichen zu sehen? Sie selber ist stolz auf ihren Sohn, und es wäre zu verzeihen, wenn sie sich einen Teil seiner Verdienste zuschriebe. Aber in bewunderns-werter Selbsterkenntnis und in stolzbescheidener Klugheit weist sie ihm und sich ihr Teil zu. Ein Jahr vor ihrem Tode schreibt sie ihm:

„Die Messe war reich an — Professoren!!! Da nun ein großer

Teil deines Ruhmes und Rufes auf mich zurück fält, und die Menschen sich einbilden, ich hätte wol zu dem großen Talendt beygetragen; so kommen sie denn um mich zu beschauen – da stelle ich denn mein Licht nicht unter den Scheffel sondern auf den Leuchter, versichre zwar die Menschen, daß ich zu dem was dich zum großen Mann und Tichter gemacht hat, nicht das aller mindeste beygetragen hätte (denn das Lob, das mir nicht gebühret, nehme ich nicht an) zudem weiß ich ja wohl wem das Lob und der Dank gebührt, denn zu Deiner Bildung im Mutterleibe, da alles schon im Keim in dich gelegt wurde, dazu hab ich warlich nichts gethan – Vielleicht ein Gran Hirn mehr oder weniger und du wärst ein ganz ordinärer Mensch geworden und wo nichts drinnen ist, da kann nichts raus kommen." Und dann weiter von sich selber:

„Meine Gabe die mir Gott gegeben hat ist eine lebendige Darstellung aller Dinge die in mein Wissen einschlagen, großes und kleines, Wahrheit und Mährgen usw. usw., so wie ich in einen Circul komme, wird alles heiter und froh weil ich erzähle – – das ist das ganze Kunststück."

Es war doch nicht das ganze Kunststück, und der Sohn hatte ihr mehr zu danken, als sie selber sagte. War sie doch eine Mutter im besten und heiligsten Sinn. Von früh auf erkannte sie – ungleich dem Vater – seine Neigungen und Fähigkeiten, ließ sie frei sich entfalten und suchte ihm jedes Hindernis aus dem Weg zu räumen. Wachse, wie du mußt, nicht wie ich will oder möchte! Mit einer Selbstlosigkeit, wie sie nur einer Mutter eignet, lebte sie nur für ihn. Einmal hat sie ihn in 12 Jahren nicht gesehen, und kein Vorwurf kommt über ihre Lippen, und wenn sie nie nach Weimar ging, so war es doch wohl der stille Gedanke, sie könne ihm mit ihrer freien Natürlichkeit bei seiner höfischen Umgebung Ungelegenheiten bereiten, der sie zurückhielt.

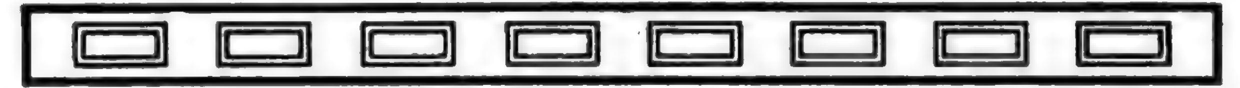
Es war doch nicht das ganze Kunststück; auch das immer freundliche Gesicht machte es noch nicht aus. In der Tiefe der Seele dieser Frau wohnten Gaben und Kräfte, die nicht nur die guten, die fröhlichen Menschen, die auch die großen anzogen. Sie blickten da in eine Seele, die sich inmitten aller Kultur und Unnatur, inmitten alles gesellschaftlichen Zwanges und konventioneller Rücksichtnahme, so ganz natürlich, so ganz unverfälscht, so ewig jung in ihrem Kindersinn, so rein und tief in ihrem Fühlen und Denken erhalten, daß es wie ein Wunder erscheinen mochte. Dieses unverfälschte und starke Naturgefühl bewahrte ihre Seele vor Rost und Fäulnis bis zu ihrem letzten Tag. Sie ordnete

selbst ihr Leichenbegängnis mit Ruhe und Humor an, bestimmte genau die Weinsorten und die Größe der Brezeln, womit die Begleiter erquickt werden sollten, ja befahl auch, daß die Mägde tüchtig Rosinen in den Kuchen tun sollten, denn das Knausern damit habe sie ihr Lebtag nicht leiden können, das würde sie noch im Grabe ärgern. „Im 5. Akt soll applaudiert, nicht gepfiffen werden."

Und als sie an ihrem Sterbetage – es wurden am 13. September hundert Jahre – noch zu einer Gesellschaft geladen wurde, soll sie geantwortet haben, die Frau Rat ließe sich entschuldigen, sie müsse alleweil sterben.

Aber sie ist nicht gestorben, sie lebt unsterblich wie ihr großer Sohn und nicht nur durch ihn, sondern auch, seitdem wir ihre Briefe kennen, neben ihm.

Eine Lebenskünstlerin, wie er ein Lebenskünstler war, ja noch mehr als er, eine wunderbar große Natur, die das ganze Leben von den kleinsten Dingen im Haushalt bis zum Wilhelm Meister und Faust mit hellem Sonnenauge umfaßte, so leuchtend, so verklärend umfaßte, daß wir dankbar zu ihr aufblicken, weil sie uns gezeigt, daß unsre Erde auch solche Menschen tragen kann.



Über alte und neue Tierbilder für die Schule.

Von E. Walther.

Es gab eine Zeit, und sie liegt noch gar nicht so fern hinter uns, da wurden im Naturgeschichtsunterrichte den Kindern als hochinteressante und wissenswerte Tatsachen Dinge dargeboten wie: Das Tier hat einen Kopf, einen Hals, einen Rumpf, so und soviel Beine, einen oder keinen Schwanz, es frißt dies und das, gehört zu der oder jenen Familie, dem Menschen ist es nützlich oder schädlich. Und wenn es gestern die alte gute Mutschekuh war, die auf diesem Wege dem Verstande und Gemüte des Kindes nahe gebracht worden war, so konnten es heute der Maikäfer und morgen die Kreuzspinne sein, denen auf gleiche Weise das gleiche Schicksal widerfuhr. Daß dieser Unterrichtsbetrieb allen daran Beteiligten, Lehrern wie Schülern, auf die Dauer widerwärtig wurde und ihnen die Natur selbst vielfach geradezu verekelte, konnte als notwendige Folgeerscheinung gar nicht ausbleiben. Die Kinder ließen das Unvermeidliche über sich ergehen und schüttelten nach dem Verlassen der Schulstube so rasch als möglich ab, was als rein formales Wissen mit ihrem inneren Wesen in keinerlei intimere Beziehungen hatte treten können. Die Schule aber, die sich in ihren einsichtigeren Gliedern über den wahren Wert ihrer Leistungen auf dem gedachten Gebiete nicht im Unklaren war, befand sich in der unglückseligen Lage, nichts

Nest der Sturmmöve.

Digitized by Google

Besseres bieten zu können. Nicht nur, daß ihr die Fachwissenschaft keinen würdigeren, gehaltvolleren Stoff an die Hand gab, sondern auch die methodischen Hilfsmittel, nämlich die zur Verfügung stehenden Anschauungsbilder waren von einer Beschaffenheit, daß sie zu einer tieferen Auffassung und Behandlung des Gegenstandes nicht wohl geeignet waren.

Zwar hatte schon Neander, der wackere Ilfelder Humanist, die Forderung ausgesprochen, daß die grundlegenden Anschauungen für den naturkundlichen Unterricht am besten auf Exkursionen draußen im Freien zu gewinnen seien. Aber mit Ausnahme einiger begeisterter Naturfreunde unter den Philanthropisten, wie sie z. B. in der Salzmannschen Anstalt zu Schnepfental wirkten, hatte wohl kaum jemand die ganze lange Zeit daher und auch später damit prinzipiell Ernst gemacht, und wo überhaupt der naturkundliche Unterricht auf die Grundlage einer irgendwie gearteten Anschauung gestellt ward, da herrschte nach dem Muster und Vorgange von Basedows Elementarwerke das Bild in der Schule.

Aber in welcher Gestalt wurden die Natur und ihre einzelnen Glieder im Bilde den Kindern vorgeführt. Es will uns heute seltsam berühren, betrachten wir z. B. die noch in der ersten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts in den gebräuchlichen Handbüchern der Naturgeschichte oder den für den Unterricht berechneten naturhistorischen Bilderatlanten enthaltenen Darstellungen, die zum Teile aus Buffons großer Naturgeschichte der Tiere entnommen oder in wenig glücklicher Anlehnung an sie gezeichnet waren. Was wir da vor uns haben, das sind im wesentlichen nichts als steifbeinige, seelenlose Tierformen, grobe Umrisse von schlecht ausgestopften Museumsobjekten, gewissermaßen Silhouetten, die einen bestimmten Typus rein äußerlich vor Augen führen sollten.

Diese Schattengestalten, deren einzelne posthume Vertreter selbst heute noch in Volksschullesebüchern, Realienbüchern und ähnlichen pädagogischen Erzeugnissen ein zum Anachronismus gewordenes Dasein führen, konnten aber doch nicht auf die Dauer genügen. Als im bescheidenen Tempo pädagogischen Fortschritts die beiden, den Unterricht allzulange in ihrem Banne haltenden Leitgedanken für Naturauffassung, der religiöse, sowie der utilitaristische, endgültig überwunden waren, und die Überzeugung sich langsam Bahn brach, daß die Beschäftigung mit der Natur auch unterrichtlich als Selbstzweck angesehen zu werden wert sei, da gelangte im natürlichen Verlaufe dieser Entwicklung neben der bloßen Tierform das Tierleben in immer höher steigendem Maße zur Beachtung und Geltung. In den Bildern aber kam dies wieder zum prägnanten Ausdrucke. Der dargestellte Tierkörper erhielt Leben, Bewegung, Betätigung seiner Kräfte und Fähigkeiten, zuerst freilich in meist recht äußerlichem Sinne, aber die Zeit brachte bald Besseres. Epochemachend wirkte hier das Erscheinen von Brehms Tierleben mit seinen zahlreichen Illustrationen. Da ging für viele bezüglich der Naturbetrachtung in der Tat eine neue Welt auf. Man sah erstaunten Auges, welche Fülle des interessantesten Materials der Rahmen eines Tierlebens in sich schließt, welcher Reichtum an charakteristischen Ausdrucksbewegungen dem tierischen Körper eigen ist, welche Schätze von Schönheit hier zu heben waren. Und die illustrierten Zeitungen und Wochenschriften,

denen ein Stab tüchtiger Tierzeichner wie Mützel, Specht, Friese, Beckmann, Kretzschmer zur Verfügung stand, sie boten weitesten Kreisen des Volkes die Gelegenheit, zu sehen, zu lernen, zu genießen.

Freilich zeigte sich gar bald eine Klippe, auf der die Kunst jener Tage nur allzuhäufig auflief. In dem Bestreben, einen starken Eindruck zu gewinnen, das Tier in imponierender Attitude darzustellen, wurde die Situation zur Pose, die einfache Handlung zum theatralischen Effekte gesteigert. Das Tier verlor nach der Richtung der Naturwahrheit seiner Äußerungen. Es wurde als Schauspieler vorgeführt, der sich, auf dem Höhepunkte seiner Rolle angekommen, im dramatischen Momente in schöner, dem künstlerischen Empfinden entsprechenden Abgeklärtheit dem Auge zeigt.

Die Schule erhielt ihren Anteil an der Bewegung, indem der Einfluß derselben sich namentlich auf die großen Anschauungsbilder geltend machte. Ein wesentlicher Teil derer, die zur Zeit landläufig im Gebrauche sind, tragen den Stempel jener Zeit und ihrer Auffassung an sich. In der Tat konnte sich die damalige Schule damit vollständig zufrieden geben, denn die noch immer herrschende bloße Naturbeschreibung brauchte keine tiefere Erfassung des Naturlebens; ihren Zwecken wurde mit dieser Darstellung des Tierkörpers, seiner Kraft, Gelenkigkeit, Schönheit nach allen Seiten hin völlig Genüge geleistet.

Das wurde anders, als die durch Junge ins Leben gerufene große moderne Reformbewegung einsetzte. Jetzt handelte es sich ja nicht mehr um das Tier an sich allein. Vielmehr kamen auch noch in Frage all die intimen Beziehungen des Geschöpfs zur Außenwelt, nämlich wie es mit dieser nach Körperbau, Färbung, Nahrungserwerb und andern Hinsichten in naturgesetzlich geregelter Korrelation sich befindet. Da erhielt denn mit einem Male der Schauplatz des Lebens, die Umgebung, auch für das Schulbild eine Bedeutung, die es bisher nicht im entferntesten besessen hatte. Was früher zumeist nur in allgemeinen Umrissen angedeutete Beigabe war, wurde jetzt selbst mit Zweck der bildlichen Darstellung, wurde unbedingte Voraussetzung, ohne welche das Geschöpf nicht gedacht werden konnte. So wirkte das didaktische Moment der biologischen Betrachtungsweise bestimmend auf die darstellende Kunst, es schrieb dem Künstler die Grundlinien des zu schaffenden Anschauungsbildwerkes vor. Eine hoch entwickelte Reproduktionstechnik verbunden mit einer eminent verfeinerten Farbengebung brachte dann jene modernen Tierdarstellungen auf den Markt, die gegenwärtig der Stolz der Lehrmittelsammlungen sind und dem Lehrer bei seiner Arbeit tatsächlich gute Dienste leisten.

Neben dem großen Anschauungsbilde aber wurde natürlich von diesem Fortschritte auch das Bild im Lehrbuche, dem Bilderatlas, der volkstümlich gehaltenen naturwissenschaftlichen Literatur ergriffen. Gerade hier wurden schöne Leistungen geboten. Ein Herausgeber suchte den andern zu überbieten in immer raffinierterer Herausarbeitung biologischer Gesichtspunkte in farbigen Illustrationen. Nun ist es aber eine alte Erfahrung, daß immer dort wo die Natur unter einer durch künstliche Abstraktionen gewonnenen Perspektive betrachtet wird, die Gefahr, den Boden der Wirklichkeit zu verlieren, ungemein nahe rückt. Sehr interessant ist es nun, zu sehen, wie in

den neuen Bildern bereits eine Erscheinung zutage tritt, die nach Übertreibung und Entartung aussieht. Es wird nämlich bereits häufig durch die alleinige Darstellung ausgesucht glücklicher Momente der Einfügung des Tieres in seinen Lebensraum der Eindruck erweckt, als ob diese Momente das Normale, Gewöhnliche, Alltägliche seien, z. B. als ob die schützenden Formen- und Farbenanpassungen so unter allen Umständen in höchster Potenz zur uneingeschränkten Geltung kämen. Der Unkundige aber wundert sich dann, wenn ihm die Natur fast nirgends derartig scharf ausgesprochene Charaktere, sondern nur überall Ansätze, Übergänge, Abstufungen, Mittel-

Zwergmaus.

formen der mannigfaltigsten Art vor Augen führt. Gegen dieses biologische Tendenzbild, wie man es nennen könnte, haben sich denn auch schon von wissenschaftlicher Seite warnende Stimmen erhoben, da es nur zu einer überspannten Auffassung der Natur verleiten kann.

Diese Überspannung aber hat in jüngster Zeit einen gesunden Rückschlag ausgelöst, dessen Grundzug in der ausgesprochenen Rückkehr zur Natur besteht.

Wenn man von wenig bekanntgewordenen anderweiten Versuchen absieht, so darf wohl als eigentlicher Pfadfinder in das Land der Wirklichkeit Schillings betrachtet werden. Er war es, der durch seine Werke „Mit

Blitzlicht und Büchse" und „Der Zauber des Eleleschо" mit großem Glück und außerordentlichem Erfolge den Versuch wagte, nicht auf dem Umwege durch Auge, Geist und Hand des schaffenden Künstlers die Illustrationen für seine Schilderungen zu gewinnen, sondern sich die beglaubigten Belege über das von ihm in fernen Landen geschaute Tierleben mit seinem Reichtume packendster Momente durch die Natur selbst ausstellen zu lassen als Naturаurkunden in Form photographischer Aufnahmen.

Dieser fruchtbare Gedanke hat nun neuerdings in ausgezeichneter Weise einen weiteren Ausbau erhalten. Unter dem Titel „Lebensbilder aus der Tierwelt" hat Meerwarth[1]) die Herausgabe eines Werkes begonnen, das durch seine Naturaufnahmen aus der europäischen Tierwelt berufen erscheint, für die Entwicklung des Tierbildes, insbesondere des speziell pädagogischen Zwecken dienenden, zu einem Marksteine zu werden. Was das Werk bietet, sind vorzügliche Schilderungen des Lebens unserer einheimischen Tiere aus der Feder feinsinniger Naturbeobachter. Außerdem aber, und zwar als seinen Kernpunkt, enthält es einen Reichtum einzigartiger Abbildungen. Es sind alles photographische Originalaufnahmen frei lebender Tiere und zwar von einer Kraft, Frische, Lebendigkeit, Eigenartigkeit, Ursprünglichkeit, daß schon die Vertiefung in die Bilder ohne Verfolgung irgend welchen Zweckes ein reiner Genuß ist. Beschaut man aber die Bilder des weiteren unter dem Gesichtspunkte einer Möglichkeit ihrer Verwendung im Unterrichte, so gewinnt man ihnen, namentlich unter Vergleichung mit den alten bisher gebrauchten, ganz neue Seiten ihres Wesens und Wertes ab. Um es gewissermaßen in ein Schlagwort zusammenzufassen: Sie bringen uns das Tier als beseeltes Ich, als Persönlichkeit nahe und zwar, nicht erst von ästhetischen, wissenschaftlichen oder didaktischen Gesichtspunkten aus stilisiert und zurechtgestellt, sondern rein als den innerhalb seines natürlichen Lebensraumes eigene Lebenszwecke verfolgenden Bürger des Tierreichs. Sie bedeuten, um es etwas anders auszudrücken, nicht die Entdeckung der Tierseele, wohl aber die praktische Verwendung dieser Entdeckung für das Anschauungsbild bei naturkundlicher Belehrung.

Daß der Mensch durch den mimischen Ausdruck seine Gedanken, Absichten oder sonstigen psychischen Zustände andern mitteilen kann und daß diese Art der Ausdrucksfähigkeit ein interessanter Gegenstand des Studiums ist, bedeutet eine für alle Welt durchaus selbstverständliche Sache. Daß beim Tiere es nach Maßgabe seiner Verhältnisse ganz genau so liegt, ist zwar auch schon lange bekannt, aber doch hat es bisher daran gefehlt, aus dieser Kenntnis heraus nun auch der Sache nachzuspüren, sie auszubeuten für die Zwecke einer unterrichtlichen Einführung in das Naturverständnis. Die Naturkörper, insbesondere auch die uns in verschiedenen Beziehungen so nahe stehenden Tiere traten bisher dem jungen Menschen beim Unterrichte in der Hauptsache nur als Objekt, nicht aber als Subjekt gegenüber, zu dem sich ein inneres Verhältnis von wärmerem Gefühlston hätte recht anbahnen lassen. Auf das menschliche Ich wirkt nur, was aus dem Wesen eines andern Ich als lebendige, kräftige, ureigene Äußerung desselben entquillt.

[1]) H. Meerwarth, Lebensbilder aus der Tierwelt. Verlag von R. Voigtländer, Leipzig.

Kaninchen bei der Äsung.

Google

Jungfuchs auf dem Bau.

Aus: Meerwarth, Lebensbilder aus der Tierwelt.

R. Voigtländers Verlag, Leipzig.

Digitized by Google

Und welchen Reichtum charakteristischer Äußerungen der Tierpsyche enthüllen uns nun die „Lebensbilder aus der Tierwelt“! In welch überraschender Mannigfaltigkeit lassen sie nach den verschiedensten Richtungen hin die Reflexe davon vor unser Auge treten!

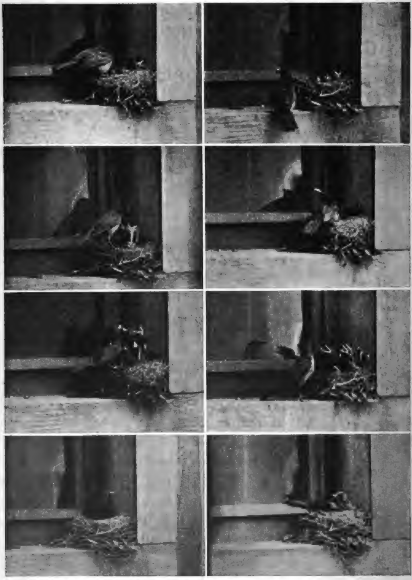
Da spricht die Eigenart des Tiercharakters schon aus der Wohnstätte, in der wir das Geschöpf aufsuchen. Betrachten wir die „Nester der Sturmmöve mit Gelege“, wie sind wir da unmittelbar hinein versetzt in eine Landschaft, die zu uns spricht von ihrer wilden Kraft und starken Art und von der gleich gerichteten Eigenart ihrer Bewohner. Ein chaotisches Haufwerk durcheinander geworfener Blöcke, gestürzt infolge der Unterwühlung durch die den Fuß des Felsgestells benagende Brandungswoge, und dazwischen, unbekümmert um all die wilden Gewalten, vielmehr sich gesichert fühlend innerhalb derselben, die kunstlose Heimstätte des Vogels, aus bodenständigem Materiale errichtet für den noch im Ei schlummernden Nachwuchs. Fürwahr, ein geeigneter Ort für die Aufzucht eines wetterharten, gefahrentrotzenden Geschlechts und damit eine feinsinnige Einstimmung zwischen dem Charakter der Heimat und dem Wesen der flugkühnen, wildschönen Kinder des Sturms und der wogenbewegten See.

War hier der Aufenthalt und sein Verhältnis zum Tiere im weiten Rahmen gefaßt, so lassen sich nicht minder interessante Gesichtspunkte gewinnen bei der Betrachtung desselben im engsten Sinne. Man schaue z. B. nur daraufhin das Bild der „Zwergmaus“ an. Da sehen wir den kleinen zierlichen Nager, wie er sich zu seinem Tummelplatz – für ein Säugetier doch sehr ungewöhnlich! – einen schwanken Weizenhalm gewählt hat und dabei sinnenfällig die im Dienste des Nahrungserwerbs stehende geradezu fabelhafte Leichtigkeit seines Körpers demonstriert. Gleichzeitig aber zeigt er auch, wie bei seinen Kletter- und Balanzierkünsten der Schwanz seine Rolle als Greif- und Stützorgan erfüllt und damit eine für dieses Glied immer sehr bemerkenswerte Funktionsübernahme stattgefunden hat.

Wenn man vom Menschen mit einigem Rechte sagt, er kennzeichne sein wahres Wesen am besten beim Essen, so trifft beim Tiere das Wort jedenfalls in vollem Umfange zu und zwar in geringerem Maße nach der psychischen Seite hin wie beim Menschen, der Hauptsache nach vielmehr in dem Sinne, daß die Korrelation, die zwischen der Art des Futters, der Art des Nahrungserwerbes und der Beschaffenheit der Freßwerkzeuge bestehen, dadurch in ein helles Licht gerückt werden.

Und nun richten wir unter diesem Gesichtswinkel unsern Blick auf einige Tiere.

Da belauschen wir „Kaninchen bei der Äsung“. Mit welchem Eifer geben sich die einzelnen dem wichtigen Geschäfte der Magenfüllung hin, mit welcher Hingebung an die gute Sache schnorpsen sie an den saftigen Stengeln und Halmen – und doch, wie wenig können sie auch bei dieser Gelegenheit ihre Natur verleugnen. Im Gegenteil treten ihre hervorstechendsten, nach der Richtung der Vorsicht, Wachsamkeit, Furchtsamkeit liegenden Charaktereigenschaften auch hier in deutlichster Weise zutage. Die zum Wittern emporgerichtete Nase, die lauschend erhobenen Löffel, die zur eiligen Flucht eingestellte Körperhaltung verschiedener der an der großen Tafel der Natur



Schwarzamsel.

Gespeisten, sie verraten nur allzu deutlich, daß ihnen allen kein mutig Männerherz an die Rippen pocht.

Sind auch die Wahl des Wohnorts und der Nahrungserwerb zwei von den Kardinalfragen jeder tierischen Existenz, so ist doch das Leben des Tieres, namentlich des höher stehenden, reich und vielgestaltig genug, um noch nach verschiedenen anderen Beziehungen hin zu interessanten Äußerungen zu veranlassen. Von all dem, was sich da anführen ließe, gewährt wohl die reizvollsten Einblicke in die psychischen Zustände der Tiere eine Betrachtung ihres Familienlebens. Außerordentlich wertvoll ist, was nach dieser Beziehung an Bildmaterial in dem Buche dargeboten wird.

Da führt uns eine ganze Bilderserie in die Wochenstube der Schwarzamsel. Aber welchen Ort hat Madame zum Schauplatz ihrer intimsten Angelegenheiten ausgewählt? Es ist die Ecke auf dem Fenstersimse eines an offener Straße gelegenen Hauses. Unter täglich gezwitschertem Appell an die tierfreundliche Gesinnung der Hausbewohner, sicher vor der schleichenden Katze, leidlich geschützt auch vor Wind und Wetter, hat sie hier ihr Nest untergebracht, ihre Eier gelegt und ausgebrütet und beschäftigt sich nun voll Eifer und Hingebung mit der praktischen Lösung all der Erziehungsprobleme, die ihr innerhalb dieser Kleinkinderstube entgegentreten.

Ein schönes Licht auf das trauliche Zusammenleben der Eheleute im Hause des Fasans wirft weiter die belauschte Szene, die unser Einschaltbild zeigt.

Und nun noch einen Blick auf die etwas weiter herangewachsene Jugend, die nicht mehr unter der unausgesetzten elterlichen Obhut sich befindet. Da ist ein ganz köstliches Bild „Kaninchen, zwei Junge in der Einfahrt zum Bau". Schaut nur, wie sie dort kauern, die beiden Geschwister, vor der elterlichen Wohnung! Wohlgenährt sehen sie aus, und im Gesicht tragen sie jenen fragend-staunenden Ausdruck, der jedem jungen Kiekindiewelt eigen ist, wenn er die ersten selbständigen Schritte macht und dabei entdeckt, wie groß und weit die Welt ist. Es ist, als hätte ihnen die ängstliche Mama den gemessenen Befehl gegeben: „Kinder, ihr bleibt mir ja hübsch vor der Tür und geht mir nicht vom Hause fort, sonst kommt der schwarze Mann und holt euch!" Nun sitzen sie nebeneinander wie das brave Karlchen und das artige Mariechen, in possierlich steifer Haltung, schauen sich groß um und harren der Dinge, die da kommen sollen.

Es liegt über der Darstellung dieser beiden kleinen, dicken Plumpsäcke ein so starker Hauch von herzerfreuender Naivität, von natürlichem Humor, daß sie einer unmittelbaren Wirkung, namentlich auf Kinder, durchaus sicher ist. Damit aber ist ein unbestrittenes Kennzeichen eigensten Wertes gegeben. Diesen Wert aber trägt das gedachte Bild nicht allein; es teilt ihn vielmehr mit allen den andern Bildern, wenn er auch natürlich bei den überaus zahlreich gebotenen Abbildungen sich auf die allerverschiedensten Momente stützt, von denen in den vorangegangenen Betrachtungen allerdings nur einige wenige hervorgehoben werden konnten. Ein Ausschöpfen all der Fülle des Interessanten und Schönen und Packenden würde eine Abhandlung erfordern, deren Umfang weit über den Rahmen des hier zur Verfügung stehenden Raumes hinausgehen müßte. Man muß diese Bilder sehen, sich in sie vertiefen, sie immer besser lesen und verstehen lernen, dann zieht man

Junge Kaninchen in der Einfahrt zum Bau.

Digitized by Google

aus ihnen einen überaus reichen Gewinn für Verstand und Gemüt. Denn die Sprache, die sie sprechen, ist nur das Echo der Natur selbst, darum von einer Ursprünglichkeit, Kraft, Tiefe und Schönheit, die einzig von dem Natureindrucke selbst noch übertroffen wird.

Sind diese Bilder zunächst dazu bestimmt, dem deutschen Hause einen Schatz von dauerndem Werte zu bieten, so soll hier eindringlich auf ein anderes hingewiesen werden. Sie tragen der wertvollsten pädagogischen Momente so viele an sich, daß sie in irgend einer Form unbedingt Verwendung für die Schule finden, speziell für Zwecke des naturkundlichen Unterrichts nutzbar gemacht werden müssen. Derselbe leidet, trotz so mancher tüchtiger Leistungen in jüngster Zeit, noch lange nicht an einem Überflusse wirklich guter Tierbilder. Hier ist ihm Gelegenheit geboten, Mustergiltiges in reichster Auswahl zu finden und zwar, was ihm bei seiner gegenwärtigen Tendenz am meisten am Herzen liegen muß, im Sinne einer eigenartigen, oben näher charakterisierten Vertiefung der biologischen Betrachtungsweise. Unverfälschte wahre Natur in ihren urwüchsigen Äußerungen kommt im spiegeltreu gehaltenen Abbild in die Schule. Was dem Geschichtsunterricht das Studium der Quellenschriften zu bieten vermag, das Wehen des Geistes der Ursprünglichkeit, dasselbe bringen jetzt diese Naturkunden dem Naturgeschichtsunterrichte bei ihrem Erscheinen als Festgabe dar.

Gleichzeitig aber könnte ihm von hier aus noch eine andere Förderung werden. Die Bilder führen das zum Gegenstande gewählte Tier in den verschiedensten Lagen und Betätigungen vor, sie betrachten sein Leben und dessen Äußerungen nach allen möglichen Richtungen hin, sie zeigen, wie innerhalb einer tierischen Daseinssphäre ein ungeahnter Reichtum interessanter und seelenvoller Momente zu finden ist, wert, dem Kinde in vollstem Umfange nahe gebracht zu werden. Soll das aber geschehen, so muß der naturgeschichtliche Unterricht sich ganz entschieden von der gegenwärtig noch immer herrschenden Stoffüberfülle abkehren. Er muß sich abgewöhnen, womöglich jede Stunde ein neues Objekt zu besprechen. Es ist nötig, daß er lernt, sich auf einige wenige zu beschränken, diese aber durch liebevolle Vertiefung in die verschiedensten Seiten ihres Seins und Lebens den Kindern nicht nur nach dem Verstande, sondern auch nach dem Herzen nahe zu führen. Damit aber wäre ein Fortschritt angebahnt, dessen heilvolle Folgen für eine wirklich gediegene Geistesbildung des heranwachsenden Geschlechts von wesentlichster Bedeutung sein würden.

Vom Unwert der Schüleraussagen.

Vier Versuche von A. Held-Leipzig.

Schon wiederholt ist in den pädagogischen Blättern mit Recht darauf hingewiesen worden, daß auf Schüleraussagen sehr wenig Wert zu legen ist. Die besten Beweise für diese Behauptungen sind die Ergebnisse von Experimenten, die man mit den Kindern unternimmt. Über solche ist schon mehrfach geschrieben worden, und das Ergebnis ist für den Wert der Kinderaussagen immer gleich ungünstig gewesen.

In der ersten Woche nach den Osterferien, also in einer Zeit, in welcher das Gedächtnis der Kinder von überflüssigem Kram sicher nicht angestrengt war, habe ich einige derartige Versuche gemacht, und in folgendem will ich versuchen, von ihnen ein getreues Bild zu geben.

In der Examenzeit hatte ich auch meinen Kindern ähnliche Fragen vorgelegt, wie sie in einer der letzten Nummern von den „Neuen Bahnen" zu lesen waren; z. B.: Welches Fach ist dir das allerliebste? u. a. Als ich den Knaben nun diesmal die kleinen, weißen Zettel vorlegte, wußten sie schon, daß es etwas aufzuschreiben gab, und gespannt sahen sie mich an. Ich experimentierte mit 41 Knaben der 3. Klasse (11 Jahre).

Ich steckte die Hände in die Westentaschen, darauf in die Hosentaschen, verschränkte die Arme auf der Brust und legte sie dann auf den Rücken. Sofort ließ ich die Jungen nun aufschreiben und gab ihnen 7 Minuten Zeit hierzu, beobachtete aber, daß keiner absehen konnte.

Die Kinder wußten also schon vorher, daß es etwas aufzuschreiben gab, und durch das Kommando: Paßt auf! waren sie besonders genötigt worden, ihre Aufmerksamkeit zu erhöhen.

Welches ist nun das Ergebnis, das verhältnismäßig günstig ausfallen mußte, da bei vorher gesteigerter Aufmerksamkeit die Kinder sofort an die Niederschrift gehen konnten?

	Von den Übungen hatten vergessen			Richtig geschrieben	Falsche Reihenfolge	Etwas hinzugefügt
	eine	zwei	drei			
Knaben	6	3	–	25	6	1
%	14,63	7,32	–	60,97	14,63	2,44

Eins ist ja klar: Derartige Übungen müßten eigentlich mit 500 Knaben vorgenommen werden; aber wenn es sich um eine Aussage handelt, da kommen ja auch nie so viel in Frage. Und der Aussagewert der 41 ist doch mindestens eben so groß, als der von etwa 8 – 10 Knaben, um die es sich in der Regel vor Gericht handelt. Ist es nicht verwunderlich, daß nur 60,97 % der Knaben Bewegungen behalten können, die so einfach sind, von denen sie wissen, daß sie niedergeschrieben werden müssen und die sie sofort zu Papier bringen können? Wie sollen sie vor Gericht nach Wochen vielleicht sagen, was ein Mensch im entscheidenden Augenblick getan hat, wenn sie's schon nach 5 Minuten nicht mehr genau wissen? Reichlich 7 % haben schon die Hälfte vergessen. Bedenklich ist auch, daß schon in den nächsten Minuten 14,63 % in falscher Reihenfolge aussagen – und in derselben Zeit einer schon etwas Falsches hinzufügt. Doch genug davon, die Zahlen reden für sich selber. Gehen wir zum nächsten Versuch.

Die Knaben drehten die Zettel um. Sollten sie vorhin Bewegungen im Gedächtnis behalten, so sollen sie jetzt Worte merken.

Laut und vernehmlich sagte ich die vier Sätze: Die Decke ist weiß; die Wand ist grün; der Ofen ist schwarz; das Bild ist bunt. Dabei deutete ich mit der Hand nach jedem der angegebenen Gegenstände, und die Farben

entsprachen tatsächlich denen des Schulzimmers. Etwas Leichteres konnte es also eigentlich gar nicht zu merken geben, zumal die Schüler schon in den nächsten 7 Minuten alles niederschreiben konnten. Wie ist hier das Ergebnis?

	Von den 4 Sätzen vergessen			Alles richtig	Falsche Reihenfolge	Eins weggelassen und etwas Falsches an die Stelle	Einen Satz teilweise verändert	Zwei Sätze teilweise verändert
	einen	zwei	drei					
Knaben	4	–	–	29	3	1	3	1
%	9,76	–	–	70,73	7,32	2,44	7,32	2,44

Nur reichlich 70% haben alles gemerkt. Vor Gericht werden sie nach 4–6 Wochen und später gefragt, was irgend einer gesagt hat. Und dann sollen sie das sicher wissen? Darf dann auf Kinderaussagen eine vielfache Disziplinierung erfolgen? Die Aussage ist doch mit allergrößter Vorsicht aufzunehmen. Das zeigt noch deutlicher der nächste Versuch. Bringt's doch einer fertig, in den nächsten Minuten 2 Sätze schon teilweise zu verändern, und 3 verändern einen Satz. Hier wissen sie, daß sie alles aufschreiben sollen. Bei irgend welchen gerichtlichen Verhandlungen sollen sie über Vorfälle aussagen, bei denen sie vielleicht nur durch Zufall Zeuge waren, über Vorfälle von für sie manchmal ganz untergeordneter Bedeutung. —

Nun forderte ich die Zettel ein. Laut und vernehmlich erscholl das Kommando. Paßt auf! Ich klatschte in die Hände, setzte den Fuß auf den Stuhl und streckte beide Arme empor; gewiß drei sehr markante Bewegungen. Den Kindern sagte ich weiter nichts. Nach einer Minute war Schluß des Unterrichts eingetreten, und wir gingen nach Hause. 3 Tage später teilte ich Zettel aus und forderte die Kinder auf, die vorhin genannten Bewegungen zu notieren. Sofort waren sie im Bilde und verwandten auf ihre Notizen wieder 7 Minuten Zeit. Diesmal sind nur 40 Knaben anwesend. Das Ergebnis ist frappierend:

	Vergessen			Alles richtig	Eine richtig und zwei andre hinzugefügt	Eine richtig und eine andre hinzugefügt	Nur Falsches geschrieben
	1 Übung	2 Übungen	alles				
Knaben	6	15	13	3	1	1	1
%	15	37,5	32,5	7,5	2,5	2,5	2,5

Man sehe sich die Tabelle an, und man wird finden: Den Kinderaussagen ist durch sie das Todesurteil gesprochen. Nur auf 7,5% kann man sich nach 3 Tagen noch verlassen. Auf wieviel % nach 3 Wochen, nach einem halben Jahre? Fast 1/3 (32,5%) hat alles vergessen. Was wird aus diesen in einem hochnotpeinlichen Verhör vor dem Richter alles zutage kommen! 37,5% haben von diesen 3 auffälligen Übungen 2 vergessen. Wenn wir uns nun denken, einige Knaben wissen, daß sie vor Gericht aussagen müssen, und sie treffen sich öfters: Was werden sie sich alles von dem Vorfall noch suggerieren, was gar nicht geschehen ist. Und auf ihre Aus-

sage hin werden dann folgenschwere Urteile gefällt, Männer in Untersuchungshaft behalten, Lehrer diszipliniert. —

Schließlich habe ich noch einen interessanten Versuch ausgeführt: Ich ließ 11 Knaben einer 2. Klasse (nicht die dümmsten) in meine Wohnung kommen. Hier las ich einem eine kleine Erzählung, die ich mir notiert hatte, zweimal Wort für Wort vor. Bei der bekannten Vorliebe der Knaben für Indianergeschichten erzählte ich ihnen nämlich in wenigen Worten einen Raubanfall. Mit dem Knaben war ich allein im Zimmer. Nun schickte ich den nächsten hinein. Und so ging das weiter. So ging die Erzählung von Mund zu Mund, und der letzte schrieb das Gehörte nieder. Die Jungen waren aufmerksam gemacht worden, den Erzähler sofort zu fragen, wenn sie etwas nicht verstanden hatten. Würde nach ihrer Meinung in der Erzählung eine Lücke sich finden, so sollten sie auch in diesem Falle ihren mitteilsamen Klassenbruder um gefällige Aufklärung ersuchen. Am Schlusse stellte sich heraus, daß einige dem andern die Geschichte zwei- bis dreimal erzählt hatten, damit er sich's ja genau merken könne. Siehe das Ergebnis:

Was der Lehrer vorlas:

„Ein Kaufmann ging mit seinem großen Jagdhunde im Walde spazieren. Da hörte er plötzlich gellende Hilferufe. Schnell eilte er nach der Stelle und sah, wie ein verwegener Räuber einem wehrlosen Wanderer auf der Brust kniete und ihm sein Geld nehmen wollte. Kaum sah der Verbrecher den Kaufmann, als er auch schon den Revolver zog und nach ihm zielte. Da rief der Kaufmann seinem Hunde zu: Faß an! Und mit mächtigem Satze sprang das treue Tier dem Räuber an die Kehle und warf ihn zu Boden. Er ließ nicht wieder von ihm los, so daß der Wanderer und der Kaufmann in der Lage waren, mit der Hundeleine dem Räuber die Hände fest auf den Rücken zu binden und ihn der Polizei zu übergeben. Der Gerettete dankte dem Kaufmann und zog seine Straße weiter; der Räuber aber ward schwer bestraft."

Was der Knabe niederschrieb:

„Ein Kaufmann ging in den Wald mit seinem Hunde. Da kam ein Räuber und kniete sich (?) auf den Kaufmann und zielte auf ihn. Da ging der Kaufmann auf die Polizei und meldete das."

Ist's nicht beinahe ins gerade Gegenteil verkehrt? Der unlogische Zusammenhang zwischen den beiden letzten Sätzen fiel ihnen wohl auf; trotzdem wurde es geglaubt und weiter erzählt.

Lehrer, sieh dich vor! Eine vielleicht weniger gut abgewogene Bemerkung zu unrechter Zeit kann dir die Ehre abschneiden. Die Knaben erzählen es Kameraden aus anderen Klassen, und so kommt dein kurzes Wort entstellt und nach den verschiedensten Richtungen hin ausgebessert ins Elternhaus. Und die Eltern schütteln den Kopf und bilden sich ein Urteil über den Lehrer und seinen Stand. Und der Leumund, den du dir auf diese Weise geholt hast, bildet vielleicht einmal den Maßstab deiner Be- und Verurteilung vor Gericht. —

Überschauen wir noch einmal im Geiste das Ganze. Was lernen wir aus diesen 4 Versuchen und vor allem aus dem dritten: Auf Kinderaussagen ist nicht nur ein geringes, sondern gar kein Gewicht zu

legen. Wir sehen, wie die Knaben schon nach wenigen Minuten vergessen, entstellen und entstandene Lücken durch Zutaten ausfüllen, wie sogar augenscheinliche Unwahrheiten geglaubt und weiter erzählt werden. Bei der anerkannt großen Phantasie der Kinder entstehen dann Gerüchte, die die Wahrheit ins gerade Gegenteil verkehren. Darum ist es auch voll und ganz zu verwerfen, auf die Aussagen von Kindern in Schulklasse oder Gerichtssaal auch nur das kleinste Verdammungsurteil aufzubauen, zumal wenn seit dem betreffenden Vorkommnisse schon Tage und Wochen in der Zeiten Schoß gesunken sind.

Umschau.

Die Neuordnung der höheren Mädchenbildung in Preußen ist ein Erfolg der Frauenrechtlerinnen, mit dem sie zufrieden sein können. Niemals vorher hat die preußische Unterrichtsverwaltung modernen Anschauungen so viel Konzessionen gemacht, als es hier geschehen ist. Die Grundsätze und Bestimmungen auf denen die Mädchenschulbildung bisher aufgebaut war, datieren vom 31. Mai 1894, sind also nur 14 Jahre in Geltung gewesen; sie sind aufgehoben worden, weil sie „nicht mehr den fortgeschrittenen Anforderungen der Zeit genügen und die der Mädchenbildung anhaftenden Mängel nicht ausreichend zu überwinden vermocht haben.“ Interessant ist die Tatsache, daß die Nachgiebigkeit gegen moderne Forderungen gerade in der reaktionären Ära Studt-Holle eintreten muß. Vor Jahren war ein Bild sehr verbreitet, das bei demselben Gesicht eine lachende und eine weinende Hälfte zeigte. So stellt sich ungefähr auch die preußische Unterrichtsverwaltung dar bei Übergabe ihres Präsents an die neue Zeit. Die neuen Bestimmungen sind ein Schulbeispiel dafür, wie moderne Ideen und Anschauungen ihren Siegeszug im Sturmschritt vollenden, sobald sie auf realem Boden erwachsen sind. Den realen Boden repräsentieren die 1½ Millionen Angehörigen des weiblichen Geschlechts, die nicht heiraten können, weil es an Männern fehlt. Die Mängel des heutigen Mädchenschulwesens sind gut erfaßt, wenn es heißt: „Es ist zu verhüten, daß die ästhetische und die Gefühlsbildung zu sehr überwiegen, daß hauptsächlich die Phantasie angeregt und das Gedächtnis in Anspruch genommen wird, während die Verstandesbildung sowie die Erziehung zu selbsttätiger und selbständiger Beurteilung der Wirklichkeit zurücktreten.“ Der Verfasser hat auch das richtige Gegengewicht gegen die einseitige Gefühlsbildung in der Einfügung der Mathematik in den Lehrplan und in der größeren Betonung des naturwissenschaftlichen Unterrichts erkannt, nur mutet es uns eigentümlich an, wenn „Religion und Deutsch nach wie vor im Mittelpunkt der Mädchen- und Frauenbildung stehen“ sollen; nach meinem Gefühl müßten Deutsch und Naturwissenschaften im Mittelpunkte stehen. Was es heißt, Religion steht im Mittelpunkte des Unterrichts, ist uns ja allen zur Genüge bekannt. Die Neuordnung der höheren Mädchenbildung macht den Frauen die Bahn frei bis hinauf zur Universität, trotz einiger Einschränkungen für In- und besonders Ausländerinnen. Auch die Volksschule wird indirekt von ihr berührt. Den Volksschullehrerinnen wird die Berech-

tigung zur Ablegung des Mittelschulexamens verliehen und da man ihnen nach abgelegter Mittelschulprüfung die Zulassung zur Rektoratsprüfung schwerlich wird versagen können, so dürfte es nicht lange mehr dauern, bis die „Frau Rektorin" in preußischen Städten das Szepter schwingt. Die Folgen der Neuordnung werden zweifellos in einem wachsenden weiblichen Einfluß auf allen Gebieten geistiger Kultur bestehen. Ob dieser Einfluß erwünscht ist, möchte ich dahingestellt sein lassen.

Das internationale Bureau der europäischen Lehrerverbände, einer seit nunmehr drei Jahren bestehenden Vereinigung, hielt seine diesjährige Hauptversammlung in London ab. Der Vereinigung gehören an: Der Deutsche Lehrerverein mit 116000 Mitgliedern, der Englische Lehrerverein mit 61000 Mitgliedern, der Böhmische mit 8000, der Bulgarische mit 4000, der Bund der niederländischen Lehrer mit 8000, und die Niederländische Lehrergenossenschaft mit 8000, der Französische Lehrerverein mit 60000, der Luxemburger Lehrerverein mit 1500 und der Belgische mit 6500 Mitgliedern. Insgesamt sind in dieser Vereinigung 273000 europäische Lehrer zusammengeschlossen. Ihren Beitritt bezw. ihre Unterstützung haben in Aussicht gestellt der Italienische, Norwegische, Dänische, Spanische, Polnische, Schweizerische, Ungarische und Kroatisch-Slavonische Lehrerverein. Aus dem Jahresberichte des Bureaus ist die Tätigkeit der einzelnen Lehrerverbände im Laufe der jüngsten Vergangenheit zu erkennen. An der Hand eines Artikels im „Berliner Tageblatt" folgt hier eine kurze Übersicht über die Arbeit der Lehrervereine in verschiedenen europäischen Staaten:

Der Englische Lehrerverein hat sich besonders mit der Revision des Schulgesetzes beschäftigt. England hat zwei Arten von Volksschulen, solche, die vom Staate und solche, die von religiösen Gemeinschaften eingerichtet sind. Die Absicht der jetzt herrschenden liberalen Majorität geht dahin, eine einzige Schulart zu schaffen, die unabhängig ist von den religiösen Gemeinschaften und in denen das religiöse Bekenntnis der Lehrer ohne Einfluß auf ihre Anstellung ist. Die Schulen der Sekten können bestehen bleiben, sollen aber keine staatliche Unterstützung mehr erhalten. Der Lehrerverein bekämpfte diesen Plan, weil er fürchtet, daß eine große Zahl von Schulen von den religiösen Gemeinschaften gegründet wird, die viel zu wünschen übrig lassen. Ferner galt sein Kampf der Überfüllung der Klassen, die jetzt 60 – 80 Schüler aufweisen und höchstens 40 enthalten sollen. Weiterhin erstrebte der Verein eine Erhöhung der Lehrergehälter, ein Streben, das international ist, da alle Lehrer Europas und wohl alle Lehrer der Welt unter der gleichen Misere leiden; es ist also nicht notwendig, dieses Streben in der Folge noch besonders hervorzuheben, es ist selbstverständlich.

Der Belgische Lehrerverein steht im Kampfe mit den Klerikalen für die Laienschule, die allen Kindern ohne Rücksicht auf die religiösen und politischen Anschauungen der Eltern zugänglich ist. Seine besondere Arbeit galt der Revision des Lehrerpensionsgesetzes.

Eine schwere Zeit hat der Bulgarische Lehrerverein hinter sich. Die frühere reaktionäre Regierung hielt die Lehrer für staatsgefährlich und brachte zwei Gesetze ein, durch die der Lehrerverein verboten und die Lehrer

von jeder Beteiligung an politischen Angelegenheiten ausgeschlossen wurden. Die Lehrer ließen sich die Entziehung der politischen Rechte nicht so ohne weiteres gefallen; sie hielten eine Versammlung ab, in der die Nichtbefolgung dieser Gesetze beschlossen wurde. Als Antwort auf diesen Beschluß entsetzte die Regierung die Delegierten für die Versammlung — 500 an der Zahl — ihrer Ämter, wagte aber doch nicht, den Verein aufzulösen. Glücklicherweise erhielt die freiheitliche Bewegung im Lande im Anfang dieses Jahres Oberwasser, und die neue Regierung stellte sich freundlich zum Lehrerverein, setzte die entlassenen Lehrer wieder in ihre Ämter ein und revidierte die Bestimmungen über das Vereinsrecht.

In Italien erreichte der Lehrerverein endlich eine Erhöhung der Lehrergehälter von 560 auf 750 Francs im Minimum und von 1350 auf 1500 Francs im Maximum mit einer weiteren Steigerung um 100 Francs im nächsten Jahre. Hungerlöhne bleiben die Gehälter trotz alledem.

Auch in Frankreich ist eine Verbesserung der Lehrergehälter erreicht worden. Weiter fordert der Verein der Amicalen, der die weltlichen, nicht unter kirchlicher Aufsicht stehenden Lehrer und Lehrerinnen umfaßt, für jede Schule die Einsetzung einer aus Lehrern und Lehrerinnen bestehenden Schulkommission, welche an der Schulverwaltung beteiligt ist und deren Befugnisse sich auf die Disziplin, die Stoffverteilung, die Wahl der Bücher usw. erstrecken soll. Die Regierung hat die Forderung prinzipiell anerkannt und durch ministerielle Verfügung die Einrichtung von Schulkommissionen, wenn auch mit beschränkten Befugnissen, angeordnet.

Der Dänische Lehrerverein erstrebte eine Besserung der Lehrerbildung und Regelung der Schulaufsicht. Seine Wünsche hinsichtlich Erhöhung der Gehälter sind zu einem großen Teile erfüllt worden, da sie um 25 % erhöht worden sind.

Das „Berliner Tageblatt" schließt den Bericht mit folgenden Worten: „Wohin man schaut, überall dasselbe Bild: die Lehrerschaft im Kampf! Sie muß kämpfen um ihr Brot, um ihre Freiheit und die Freiheit der Schule gegenüber dem Ansturm der Reaktion in Politik und Kirche, um gerechte Würdigung und Einschätzung ihrer Arbeit, um ihre Ehre."

In London wird im Herbste dieses Jahres auch ein internationaler Kongreß für Erziehungsreform zusammentreten. Die großen Umwälzungen auf sozialem, wirtschaftlichem und politischem Gebiet haben auch die bisherigen Ansichten über das Erziehungswesen ins Wanken gebracht und eine geistige Revolution in der pädagogischen Welt hervorgerufen, deren Wirkung auf die Gestaltung des Unterrichtswesens der Zukunft noch gar nicht abzusehen ist. Wissenschaftliche internationale Kongresse gibt es schon seit langer Zeit. Internationale pädagogische Kongresse sind eine Errungenschaft der neuesten Zeit. Ihre Berechtigung nachzuweisen, ist gar nicht nötig, denn auch Erziehungsfragen sind in gewissem Umfange internationale Fragen, ganz abgesehen von dem Werte des direkten Austausches pädagogischer Erfahrungen. Man durfte erwarten, daß vor allen die Unterrichtsverwaltungen der verschiedenen Länder dem Kongreß ein lebhaftes Interesse entgegenbringen würden. Das ist auch der Fall. Die Unterrichtsministerien von England, Frankreich, Italien, Rußland, Spanien, Belgien, Mexiko, Rumänien

und Japan haben ihre Teilnahme an dem Kongreß zugesagt und werden Vertreter entsenden. König Eduard von England hat dem Vorsitzenden des geschäftsführenden Komitees ein Begrüßungsschreiben gesandt, in dem er seine Glückwünsche ausspricht. Das preußische Unterrichtsministerium lehnt die Beteiligung ab. Es hat nicht notwendig, von anderen, am allerwenigsten aber von fremdländischen Pädagogen zu lernen, es will ja von seinen eigenen Pädagogen nichts wissen. Die königlich preußischen Erziehungsgrundsätze sind festgestellt und damit basta.

Wie könnte es auch anders sein. Preußen und Deutschland werden bekanntlich nicht parlamentarisch regiert. Die Minister brauchen auf Wünsche der Volksvertreter nicht Rücksicht zu nehmen, auch wenn liberale Majoritäten fortschrittliche Ansichten in den Parlamenten vertreten würden. Einzige Richtschnur in Schulfragen ist die konservative Anschauung, der jeder Minister durch Geburt und Neigung zuneigt und die Bedingung für das Verbleiben im Amte ist, denn auch die Krone teilt diese Anschauung in Bezug auf die Volksschule und die Lehrer. Das Verhältnis des Kaisers zu den Lehrern ist durch eine auffallende Kühle charakterisiert, die um so schärfer hervortritt, als der Kaiser den Bedürfnissen des modernen Lebens großes Verständnis entgegenbringt. Der „Türmer" — Herausgeber Freiherr von Grotthuß — schreibt über das Verhältnis des Kaisers zu den Lehrern:

„Der moderne Lehrerstand hat keine geschichtliche Vergangenheit, keine aus alten Jahrhunderten überkommene Tradition. Darin liegt eine Gefahr insofern, als dieser Stand nicht in der Lage ist, seine Ziele und Forderungen in das Licht historischer Vergleiche und Prüfungen zu rücken. Es liegt jedoch darin auch ein Vorteil. Wohin ein zu starkes Betonen von Traditionen führt, lehrt die Entwicklung der innerpolitischen Verhältnisse Preußens. Ohne die nötigen Familien- und Standestraditionen ist hier nichts zu machen. Wo keine Gegenwart war, hat man von jeher die Vergangenheit stark hervorgehoben. Das kennt der Lehrerstand nicht. Er hat keine Ahnengalerie; er trägt seine Ahnen in der Brust. Daher auch die freie politische Stellung der Lehrer. Die Zukunft ist ihnen alles. Es mußte unschwer gelingen, einen Monarchen wie Kaiser Wilhelm II. gegen einen solchen Stand einzunehmen. Unter dem Kronprinzen und nachmaligen Kaiser Friedrich war es anders. Er hatte enge Fühlung mit der Lehrerschaft, wußte ihre Grundsätze und Bestrebungen zu würdigen und zählte die Lehrer bei feierlichen Empfängen auch dann zu den ‚Spitzen', wenn man sie in den Hintergrund plaziert hatte. Sein Sohn beachtet sie in keiner Weise. Als ‚Vertreter der Schule' fungieren bei Empfängen Schulräte und Kreisschulinspektoren, und auch sie zeichnet Jupiters Huld selten oder nie aus. Kaiser Wilhelm führt das kaiserliche und königliche Zepter nunmehr seit 20 Jahren. Er hat aber in dieser langen Zeit nie ein anerkennendes Wort für die Volksschule und ihre Lehrer ausgesprochen, auch nicht im Jahre 1902, wo man auf zwei Jahrhunderte preußischen Königtums zurückblickte. Was wäre Preußen ohne die Volksschule Friedrich Wilhelms I. und Friedrichs des Großen? Nichts! Sie sahen in der Volksschule das schönste Kleinod ihrer Krone. Friedrich Wilhelm I. war nicht minder Schul- als Soldatenkönig, und Friedrichs des Großen pädagogische Schriften sind noch heute eine Fundgrube für jeden

Erzieher. Im Zeitalter des Schulunterhaltungsgesetzes ist es anders geworden."

Und weiter: „Die kaiserlichen Antworttelegramme auf den Gruß und das Gelöbnis der Lehrerversammlungen, die über 100 000 Volksschullehrer repräsentierten, hätten es wohl zu beanspruchen, eines vom Monarchen persönlich abgefaßten Telegrammes gewürdigt zu werden. Statt dessen antwortet das Zivilkabinett! Und wie ist die Antwort beschaffen? Geradezu beleidigend in der Form. Man merkt es ihr an, daß man geschwiegen hätte, wenn es mit den Gepflogenheiten irgendwie zu vereinbaren gewesen wäre. Wie anders sind die persönlichen Telegramme an Regimenter, Offiziere, Schiffahrtsgesellschaften, Großindustrielle, Automobilklubs, Flottenvereine und Katholikenversammlungen gehalten! Also auch hier wieder Nichtachtung! In Dortmund begrüßte Oberregierungsrat Bickendorff die vielen tausend Lehrer namens der Staatsregierung mit dem Wunsche, ‚daß Pflichttreue und Disziplin auch ferner hochgehalten werden mögen und alles vom Standpunkte des Gesamtwohls aus geschehe.' Hier heißt es zwischen den Zeilen lesen! Solche amtlichen Ratschläge werden nur dort erteilt, wo die Untergebenen das Gegenteil beobachten, wenigstens in den Augen der Vorgesetzten. Die Lehrerschaft bedarf solcher Ermahnungen nicht! Sie ist pflichttreu aus Idealismus und Verantwortlichkeit, trotz materieller Sorgen!"

Die Lehrer huldigen dem Fortschritt, das liegt in ihrer Stellung und in ihrem Berufe, aber gerade das ist in den Augen der Regierungen und ihrer Hintermänner ihr größtes Verbrechen. Man würde es in Regierungskreisen — und nicht bloß in preußischen — sehr gern sehen, wenn die konservative Zeitungsnotiz, die über eine politische Bekehrung der preußischen Lehrerschaft als nahe bevorstehend zu berichten wußte, sich bewahrheiten würde. Dieser Glaube ist vielleicht erweckt worden durch das Verhalten eines Teiles der Landlehrer, die sich in einer merkwürdigen Unklarheit über die tatsächlichen Verhältnisse befinden und die auch den klaren Blick über die Stellung der politischen Parteien zu der Schule und ihren Lehrern verloren zu haben scheinen, aber eine ernstliche Bekehrung der Lehrerschaft zur konservativen Weltanschauung zu erwarten, ist eine Utopie. Die Landlehrerbewegung mit ihrer eigentümlichen Sympathie für politische Unklarheit, um nicht zu sagen politische Rückständigkeit, wird wieder abflauen, sobald die Regulierung der Lehrergehälter erfolgt ist, denn es mangelt ihr an jeder tieferen inneren Berechtigung, dann ist sie eine Episode gewesen in der Geschichte des preußischen Lehrervereins. Die Volksschule aller Länder wird sich auf liberaler Grundanschauung entwickeln, oder sie wird sich nicht entwickeln. Dem Gros der Lehrer dafür das Verständnis absprechen, wie es durch die konservativen Märchen von einer politischen Abkehr der Lehrer vom Liberalismus tatsächlich geschieht, das heißt die Lehrer für politisch beschränkt halten. Der Wunsch auf jener Seite, die in kleinen Ansätzen vorhandene politische Beschränktheit der Lehrer möchte sich auf die Masse ausbreiten, ist uns zwar begreiflich, allein, er wird nicht in Erfüllung gehen, oder die Lehrer müßten allen Grundbedingungen der Schule als Volksbildungsanstalt verständnislos gegenüberstehen. Das zu hoffen, ist nur ein Beweis dafür, wie wenig man die treibenden Kräfte innerhalb der Lehrerschaft kennt.

Nach all den gesetzlichen Maßnahmen, die das republikanische Frankreich zur Durchführung der Trennung von Kirche und Schule und zur Sicherung der rein weltlichen Staatsschule getroffen hat, klingt es eigentümlich, noch von einem Kampf um die Schule in Frankreich sprechen zu müssen und doch ist dem so. Der Unterrichtsminister hat sich genötigt gesehen, der Kammer einen Gesetzentwurf vorzulegen, der diejenigen mit Strafe bedroht, die ein Schulkind hindern, den Schulunterricht auch nur in einem Teil der Pflichtfächer zu genießen oder von den vorgeschriebenen Lehrbüchern beim Unterrichte Gebrauch zu machen. Der Gesetzentwurf richtet sich besonders gegen Geistliche, die gegen die staatliche Schulordnung oder ein Lehrbuch reden oder schreiben, und sein Hauptzweck ist die Verhinderung des Mißbrauches der Kanzel zur Bekämpfung der öffentlichen Schulen. Die bisherige Schulgesetzgebung hatte mit den sogenannten freien Schulen, die vollständig in der Hand des Klerus waren, so ziemlich aufgeräumt, da die Lehrorden beseitigt wurden und es ihnen unmöglich ist, genügend Laienpersonal für den Unterricht zu gewinnen. Aber selbst wenn das der Fall wäre, so machen es die gesetzlichen Bestimmungen klerikal gesinnten Eltern außerordentlich schwer, ihre Kinder von den staatlichen Schulen fernzuhalten. Mit diesem äußeren Zwange des Gesetzes ist aber noch lange nicht eine innere Unterwerfung unter den Geist der weltlichen Schule verbunden. Mit welchem Raffinement der Klerus den Kampf gegen die weltliche Schule weiterführt, geht aus folgendem hervor: In einem kleinen Städtchen Südfrankreichs haben die klerikalen Eltern gegen einen Lehrer der staatlichen Volksschule eine Klage auf Schadenersatz angestrengt, weil dieser durch seinen Unterricht das vaterländische Gefühl der Kinder verletzt und deren Sittlichkeit geschädigt habe. Auf Grund einer Entscheidung des Verwaltungsgerichtshofes, nach der merkwürdigerweise ein Familienvater auf Schadenersatz klagen kann, wenn ein Lehrer durch seinen Unterricht einen moralischen Schaden angerichtet hat, wird sich das Landgericht, das die Klage vorerst ablehnte, weil der Lehrer sich an den Lehrplan gehalten hatte, doch noch damit beschäftigen müssen. Würde der Spruch des Verwaltungsgerichtshofes als allgemeine Norm für die Rechtsprechung anerkannt werden, so müßte er von großem Einfluß auf das ganze französische Schulwesen werden, da seitens der Bischöfe im ganzen Lande ein Feldzug gegen die freigesinnten Lehrer und Lehrerinnen angeordnet worden ist. Nun hat sich zwar ein Bund der Verteidiger der weltlichen Volksschule gebildet, der die Lehrer besonders mit unentgeltlichem Rechtsbeistand unterstützen will, aber trotzdem liegt die Gefahr nahe, daß die Lehrerschaft in diesem Kampfe unterliegt. Aus dieser Erkenntnis heraus hat die Regierung die obenerwähnten Gesetzesvorlagen eingebracht. Interessant ist die Übereinstimmung in dem Verhalten der klerikalen Eltern und der Geistlichen mit dem seitens derselben Faktoren in dem bekannten Schulstreit in Wreschen beobachteten. Die Eltern verbieten ihren Kindern den Gebrauch der eingeführten Schulbücher, sie werden von den Geistlichen hierin unterstützt, diejenigen Kinder aber, die das Verbot nicht befolgen, werden zu den Sakramenten nicht zugelassen. So untergräbt der Klerikalismus die staatliche Autorität, wenn sein Ziel, die Herrschaft über die Schule und über die Geister, es verlangt. Die französische Regierung aber ist gewillt, die

Herrschaft dieses Staates im Staate zu brechen. Das wird ihr auch gelingen, wenn sie mit derselben Energie ihrem Willen Geltung verschafft wie bisher. Ob Deutschland von Frankreich nicht auch noch lernen könnte? —n.

Notizen.

„Eine fremde Welt.“ Die vornehme Bellevuestraße hat als Hinterland das ganze Tiergartenviertel und die Geschäftsgegend der Potsdamer Straße. Ein gutsituiertes Publikum, das an seine Kinder etwas wendet und sie möglichst zu etwas bringt. Bis Ostern 1908 hat das Wilhelmsgymnasium in der Bellevuestraße 1421 Abiturienten entlassen: diese Herren sind oder werden Referendare, Assessoren, Regierungsräte, Ingenieure, Ärzte, Amtsrichter, Offiziere, Geistliche, Professoren, Staatsanwälte, Privatgelehrte, Chemiker, Geheime Oberregierungsräte, Konsuln, Forstmeister usw. Also es handelt sich um Leute, die in unserem Kulturleben mitsprechen. Ungerechnet die vielen, die nicht bis zur Maturität vordrangen, sondern an den Klippen der Einjährigkeit, der Primareife usw. scheiterten: eine ansehnliche Schar von Bankbeamten, Steuerbeamten Tierärzten, Kaufleuten aller Art. Da darf man wohl sagen: es ist nicht unwesentlich, was für ein Geist diesen Leuten während der zwölf und mehr Jahre ihres Schulbesuches eingeimpft wird. . . . . Vor mir liegt die Denkschrift, die das Lehrerkollegium zur Feier des Tages hat erscheinen lassen. Ein Kollegium von mehr als zwanzig gebildeten Männern, Pädagogen, voll ihrer hohen Aufgabe, die zukünftige Oberschicht der Nation bilden zu helfen, und unter dieser Oberschicht nicht die geringsten, geschwellt von dem Bewußtsein, daß das Auge des Kaisers auf ihnen ruht, dessen angebetener Ahn das Haus gegründet, in einer Zeit des Strebens, des Fortschritts, wie sie noch nie war — was haben diese Herren bei so progammatischer Gelegenheit mitzuteilen? Den Reigen eröffnet ein „Carmen ad manes divi Guilelmi Magni“, im alkäischen Stil compositum a Gottliebo Leuchtenbergero — nun, ein Gymnasialdirektor braucht kein Dichter zu sein, er hat das nicht kontraktlich, aber er braucht dann auch nicht zu dichten. Immerhin, es sind nur zwei Seiten, und es war wohl kein anderer da. Dann aber wird's bös: da ist ein Herr „Joannes Draheim“ auf die verdammt verschmitzte Idee gekommen, Goethii Arminium et Dorotheam ins Graece zu vertieren, jawohl: Hermann und Dorothea auf homerisch! Der Pfarrer heißt Hirologos, der Gastwirt Xeinodokos, und Pharmakopoles der Apotheker, Hermann (ô popoi) wird Armenios – schau, schau! Ich gebe fünfzig Pfennige, wenn mir einer diese „Idee“ plausibel machen kann. Soll der alte Homer im Elysium, wo er sich hoffentlich wohlbefindet, Goethe studieren? Zum Glück ist es nur ein Gesang, die anderen acht sollen erst bei späteren Jubiläen nachfolgen. Die nächste Arbeit ist eine Sammlung von Aufgaben aus der analytischen Geometrie, hier abgedruckt, weil gerade Papier da war. Dann kommt ein Aufsatz von Viktor Heydemann über Friedrich den Großen und William Pitt, nicht sehr originell, aber lesbar – und dann etwas ganz Schönes. Der Hochverratsprozeß gegen Abt Petrus von Fossanova 1284, von Karl Köhler. Ich muß gestehen, daß ich von diesem braven Abt und seinem Prozeß bisher noch keine Ahnung hatte, aber es war mir ein großer Trost, zu erfahren, daß man auch nach Köhlers empochemachender Untersuchung noch heute nicht weiß, was es eigentlich mit diesem wichtigen Hochverratsprozeß auf sich hat, und wie er ausgegangen ist. Darauf schreibt Direktor Leuchtenberger über religiöses Interesse und zwar hauptsächlich die Beziehungen der Schule hierzu: ein pädagogisches Thema, aber es scheint, daß gerade in unserer Zeit gar keine Gefahr ist, wozu also die Aufregung. Es folgt Otto Matthiae: „La gloire posthume de Béranger“, woraus zu ersehen, daß Herr Oberlehrer Matthiae einen französischen Aufsatz schreiben kann. Eine anerkennenswerte Arbeit ist die von Ferdinand Petri über die Spanheim-Gesellschaft in Berlin, einen Vorläufer der Akademie der Wissenschaften. Dann kommen Proben neuarabischer Volkspoesie aus Palästina, von denen der Herausgeber Rothstein selbst sagt: ihr ästhetischer Wert ist gering – also wozu? Dann Steinberg über die Bildersprache in Quintilians zehntem Buche (wohlgemerkt, bloß in diesem). Zum Schluß schreibt Alwin Wehle eine recht lesenswerte Abhandlung „Zum Rechenunterricht in VI“ (soll heißen: in Sexta).

Beinahe möchte man sagen: Ende gut, alles gut — denn wenn auch z. B. die Gedanken über die Ableitung der Ziffern total verfehlt sind, so ist die Arbeit im ganzen doch interessant und zeugt von Interesse und Streben. Aber alles in allem: meine Herren! ist das die Quintessenz eures Könnens? Das die reiche Blütengabe zu so feierlichem Tage? Die Welt ist voll von neuer und schöner Begeisterung, gerade das pädagogische Gebiet ist in ungeahntem Aufschwunge. Alles strebt heraus aus den Klostermauern. Täglich hören und lesen wir von der Schulung des Auges und der Hand, vom Siege des Geistes über den Schematismus, von Abschneidung alter Zöpfe, von Reformen im Sprachunterricht, von der Stellung der Geographie zu den Naturwissenschaften, von der Einführung des biologischen Unterrichts, von der Belebung des Geschichts- und Religionsunterrichts, von Schülerschwimmen, Lehrerrudern, vom Wandern und vom Sehen- und Denkenlernen. Überall weitet es sich, dehnt es sich, sproßt und blüht, die Jugend wird wieder zur Jugend, während sie bisher ein Sklaventum war, es wächst ein neues Volk herauf, ein Herren-Volk mit stolzem Sinn und hellen Augen — es ist eine Lust, zu leben und mitzuarbeiten: und da übersetzen die Herren zum fünfzigsten Jubiläum einer der vornehmsten Bildungsstätten des Reiches Goethes unsterbliche Werke ins Griechische, machen Abhandlungen über alte, verschollene gleichgültige Prozesse, schreiben läppische, neuarabische Lieder auf, üben sich im französischen Aufsatz, im Verfassen lateinischer Oden." —

K. Mischke („Berliner Neuesten Nachrichten").

Bücheranzeigen.

Die zur Besprechung eingesandten Werke werden sämtlich dem Titel nach an dieser Stelle aufgeführt. Die Besprechung selbst bleibt vorbehalten.

Foerster, Dr. Fr. W.: Sexualethik und Sexualpädagogik. Eine Auseinandersetzung mit den Modernen. (97 S.) Kempten und München 1907, Jos. Köselsche Buchhandlung. M. 1.—.

Falcke, Gebr.: Einheitliche Präparationen für den gesamten Religionsunterricht in sieben Teilen. III. Band. Die heilige Geschichte in Lebensbildern. A. Das Alte Testament (231 S.). B. Das Neue Testament (303 S.). Für die Oberstufe bearbeitet und mit literarischen Vorbemerkungen ausgestattet. 5. umgearbeitete und vermehrte Aufl. Halle a. S., Hermann Schroedel, Verlag. Preis je M. 3.—, geb. M. 3.50.

Steckel, E.: Allgemeine Heimatkunde mit Berücksichtigung der Kulturgeschichte. Als Vorschule der Geographie auf der Mittelstufe und Abschluß derselben auf der Oberstufe. 3. verbesserte Aufl. Mit 19 Holzschnitten. (116 S.) Halle a. S., Hermann Schroedel. M. 1.60, geb. M. 2.—.

Heuberger, Julius: Kleine Heimatkunde von Steiermark. Ein Wiederholungsbüchlein für Schüler. Mit 15 Abbildungen. (48 S.) Wien 1908, A. Pichlers Witwe & Sohn. Preis 40 Heller.

Boock, Dr. Johannes: Anschauungs- und Gedächtnishilfen zur Kriegsgeschichte. Ausgabe A für höhere Lehranstalten. In 8 Heften à M. —.50. Heft 1. Die Einigungskriege. 10 Karten nebst Beilage. Heft 2. Die Befreiungskriege. 10 Karten nebst Beilage. Heft 3. Die Eroberungskriege des I. Kaiserreichs. 8 Karten nebst Beilage. Heft 4. Die Eroberungskriege der I. Republik. 8 Karten nebst Beilage. Berlin 1907, Friedrich Stahn.

Spielmann, Dr. C.: Der Geschichtsunterricht in ausgeführten Lektionen. Für die Hand des Lehrers. II. Teil. Deutsche Geschichte von der ältesten Zeit bis zum Ende des großen Krieges. 2. Aufl. (592 S.) Halle 1907, Hermann Gesenius. Brosch. M. 5.20, geb. M. 6.20.

Fritzsche, R.: Bausteine für den Geschichtsunterricht in der evangelischen Landschule. Eine Handreichung für Lehrer und Seminaristen. II. Kursus (Oberstufe). 2. verbesserte Aufl. (212 S.) Altenburg 1907, H. A. Pierer. M. 3.40.

R. Voigtländers Verlag, Leipzig.

Friesisches Küstenstädtchen. Von Karl Langhein.

20. Jahrgang 1908/1909 **Neue Bahnen** Heft 2 November 1908

Kinder als Arbeiter.

Ein Beitrag zur Kinderarbeit und Kinderausnutzung der letzten Jahre.

Von Oskar Wahnelt-Herzfelde.

Die Kinderarbeit im heutigen Sinne ist eigentlich ein Produkt des vergangenen Jahrhunderts, des Zeitalters der Fabriken und der Maschinen. Wer die Geschichte jener Tage genauer studiert hat, wird auch hier jene typische Erscheinung beobachten können, daß sich die große Menge des Volkes bahnbrechenden Neuerungen zunächst entgegenstellt. Auch der Fabrik- und Maschinenarbeit war die Bevölkerung abgeneigt, was sich u. a. darin äußerte, daß die Leute ihre Kinder von derartigen Betrieben fernhielten. Aber gerade nach diesen entstand bald eine rege Nachfrage; überall wurden sie sehr begehrt. Man nahm nämlich an, daß eine Reihe von Verrichtungen an den neuen Maschinen durch Kinder „mit ihren kleinen, flinken Fingern weit besser ausgeführt werden könnten, als durch die gröberen und ungelenkeren Hände Erwachsener.“[1])

In England, wo das Fabrikwesen schneller als in Deutschland emporwuchs, führten die Armenverwaltungen den Fabriken zahlreiche Kinder zu, die nun in die drückendsten Verhältnisse kamen. In demselben Maße, wie damals die Arbeiterschaft zum Proletariat wurde, ging es auch mit dem Kinde bergab, und so erklärt es sich wiederum, vorwärts gesehen, daß Arbeiterfrage und Kinderarbeit (Frauenarbeit) von nun an immer in ständiger Verbindung auftauchen. – Mann und Frau waren jetzt vielfach zusammen in der Fabrik beschäftigt; für ihre Kinder hatten sie so gut wie gar keine Zeit. Sollten sie aber nicht gänzlich verwildern, so mußte hier ein Ausweg gesucht werden. Nur zu bald war er gefunden! In jener „Nachfrage“ nach Kindern erblickte der Arme eine günstige Gelegenheit, seine Kinder zu beschäftigen und sie zugleich zur Erwerbsfähigkeit zu erziehen. So entwickelte sich, wie H. Herkner in seinem bereits erwähnten Werke prächtig ausführt, ein förmlicher Handel mit Kindern, der in der ersten Hälfte des Jahrhunderts ständig zunahm. Die Kinder galten als „Lehrlinge“; ihre tägliche Arbeitszeit stieg zuweilen bis auf 16 Stunden; einen Lohn erhielten sie aber nicht.

---

[1]) Dr. H. Herkner, Die Arbeiterfrage. 3. Aufl. 1902. Guttentag. Berlin.

Schon das hätte den Leuten die Augen öffnen müssen. Es sollte aber noch schlimmer kommen. Das gewöhnliche Alter der arbeitenden Kinder betrug in England 8—9 Jahre; jedoch wurden im Jahre 1842 nachweislich selbst vierjährige Kinder verwendet. In der Schweiz gingen Kinder von sechs Jahren von 5 Uhr morgens bis 8½ Uhr abends ihrer Arbeit nach. Und unter welchen Verhältnissen! Den Tag über schafften sie in den unnatürlichsten Stellungen, in Lumpen gekleidet, von Aufsehern und Arbeitern oft noch roh und gefühllos behandelt. Sie verkamen in Fabriken und Bergwerken, sodaß sie an Sonntagen freiwillig zu Hause blieben und sich den notwendigen Genuß frischer Luft entzogen.

Die Gerechtigkeit gebietet uns, nicht das Ausland allein mit Steinen zu werfen. Zu unserm Bedauern müssen wir konstatieren, daß in unserm Vaterlande in gewissen Bezirken ähnliche traurige Verhältnisse herrschten. Arbeiteten doch im Rheinlande Kinder im schulpflichtigen Alter 10 bis 14 Stunden für zwei Groschen Tagelohn. Ein Bericht, den Herkner mitteilt, gibt uns eine Beschreibung dieser unglücklichen Wesen: „Sie entbehren des Genusses frischer Luft, sind schlecht gekleidet, schlecht genährt und verbringen ihre Jugend in Kummer und Elend. Bleiche Gesichter, matte und entzündete Augen, geschwollene Leiber, aufgedunsene Backen, aufgeschwollene Lippen und Nasenflügel, Drüsenanschwellungen am Halse, böse Hautausschläge und asthmatische Zufälle unterscheiden sie in gesundheitlicher Beziehung von andern Kindern derselben Volksklasse, welche nicht in Fabriken arbeiten."

Noch schlimmer waren die Zustände in den unterirdischen Gruben. Hier verrichteten auch beide Geschlechter dieselbe Arbeit; ihre Zeitdauer war die gleiche. „Knaben und Mädchen, junge Männer und junge Frauenzimmer, sogar verheiratete und schwangere Frauen waren wegen der großen Hitze in der Tiefe fast nackt, die Männer in vielen Gruben gänzlich nackt. Der demoralisierende Einfluß der unterirdischen Arbeit wurde ausnahmslos festgestellt." Kinder und Erwachsene beiderlei Geschlechtes blieben zumeist in den Gruben und schliefen zusammen; hübsche Arbeiterinnen wurden verführt; das Zusammenleben führte zu nächtlichen Orgien; selbst Kinder wurden geschlechtlich gemißbraucht, so in Barmen nachweislich allein 13 Mädchen zwischen 10 und 14 Jahren durch einen Aufseher. So ergibt sich schon aus diesen wenigen Zeilen der entsetzlich entsittlichende Einfluß dieses Zusammenarbeitens. Wie weit dieses Misere noch heute greift, zeigt sich aus einem Satze des Sozialpolitikers Paul Göhre in seinem Buche „Drei Monate Fabrikarbeiter". Er stellt die Behauptung auf, „daß kaum ein junger Mann oder ein

junges Mädchen aus der Chemnitzer Arbeiterbevölkerung, das über 17 Jahre alt, noch keusch und jungfräulich ist. – Der geschlechtliche Umgang, auf dem Tanzboden vor allem groß gezogen, ist unter dieser Jugend heute im weitesten Umfange verbreitet.“ (S. 205.) Begünstigt wird diese Erscheinung freilich noch durch das heutige Wohnungselend in den Großstädten, in denen Kinder und Erwachsene, Kinder des verschiedensten Alters, Kinder mit Schlafmädchen oder Schlafburschen sehr häufig in einem Zimmer, wenn nicht gar in demselben Bett, schlafen.

So ergeben sich schon jetzt in großen Zügen die gewaltigen Schäden der Kinderarbeit, die im wesentlichen ein Produkt unserer modernen Großindustrie und der Maschinenbenutzung ist. Durch den Aufenthalt in den Arbeitsräumen und durch die ständige Beschäftigung werden die Kinder in ihrer normalen (physischen) Entwicklung gehindert. Ihre Kräfte werden dadurch herabgesetzt, ihre Lebensdauer oft bedeutend gekürzt. Das Zusammenleben und der Verkehr mit den Erwachsenen schädigt sie in moralischer Hinsicht; so leidet auch ihre psychische Ausbildung. In den Fabriken wird sodann vielfach eine Art Raubbau mit der Menschenkraft und dem Menschenleben getrieben. Die Kinder machen fast ausnahmslos keine geordnete Lehrzeit durch; seine Folge zeigt sich in der geringeren und beschränkteren Erwerbsfähigkeit vieler Arbeiter. Was endlich der geistigen Ausbildung für Abbruch getan wird, ergibt sich von selbst; die Schule wird wenig oder garnicht besucht; so ist es erklärlich, daß es vor einem halben Jahrhundert in Deutschland fünfzehn- bis sechszehnjährige Schüler gab, die weder lesen noch schreiben konnten.[1]) Die Kinderarbeit – im großen Stile – ist eben ein Krebsschaden am ganzen Volke, und es wird uns keinen Augenblick wundernehmen, wenn K. Agahd, dieser gewaltige Kämpfer in unserer Sache, in einem Aufsatze über sie folgende schwere Worte findet: „Kinderelend – grausamer Vampyr, du abscheuliches Erzeugnis der Roheit, des Stumpfsinnes, blöder Gewohnheit, des Eigennutzes und der Not. Kindermißhandlung, du grausame Katze; Kinderausbeutung, du Fratze vernünftiger, körperlicher Betätigung – ihr werdet jetzt endlich verfolgt. Es war hohe Zeit. Wehe, wen sie schlafend findet!“[2]) – – –

So nahmen Kinderarbeit und Kinderausnutzung ständig zu. Zwar wurden bereits 1824 in Preußen Erhebungen über den Umfang und die Art der Kinderarbeit angestellt, aber es blieb auch bei ihnen. Später

[1]) Vergl. Schönberg, Volkswirtschaftslehre. Tübingen, Laupp. II; 2; 54.

[2]) K. Agahd in „Kinderarbeit u. Gesetz, betr. Reg. d. K.“ – S. Reins, Encyklopäd. Handb. der Päd. IV; 866. 2. Aufl. Langens. Beyer u. S.

nahm sich Adolf Diesterweg der unglücklichen Kinder — auch ohne größeren Erfolg — an. Das Jahr 1839 brachte ein Regulativ, das die Erlaubnis zu gewerblicher Beschäftigung von Kindern erst nach dreijährigem Schulbesuche, also vom 9. Lebensjahre, gab. Das Gesetz vom 16. Mai 1853 setzte als Anfang für die Zulassung das vollendete 12. Lebensjahr fest. Die Gewerbeordnung und das Arbeiterschutzgesetz vom 1. Juni 1898 schoben die Grenze noch ein Jahr nach oben; am 30. März 1903 erschien endlich das Kinderschutzgesetz, oder wie es genauer heißt: Gesetz, betreffend die Kinderarbeit in gewerblichen Betrieben. Seine Bestimmungen, die hinreichend bekannt sein dürften, traten am 1. Januar 1904 in Kraft. Klar und deutlich zeigt sich in all diesen Bestrebungen die Tendenz der gesamten Kinderschutzgesetzgebung: die Festlegung eines Minimalalters; das Verbot resp. die Einschränkung der Nacht- und Sonntagsarbeit, gesundheitsschädlicher und gefährlicher Arbeiten.

Wie nötig diese Gesetzgebung war, geht u. a. daraus hervor, daß 1895 30604 Kinder unter 12 Jahren, 104513 Kinder zwischen 12 und 14 Jahren in der Landwirtschaft, 1570 Kinder unter 12 Jahren, 36097 Kinder zwischen 12 und 14 Jahren im Bergbau, in der Industrie, im Baugewerbe und 199 Kinder unter 12 Jahren, 4876 Kinder zwischen 12 und 14 Jahren im Handels- und Verkehrswesen beschäftigt waren.

Auch heute ist — trotz der Schutzgesetzgebung — das Elend kein geringes. Es sei kurz mit Beispielen aus Hessen und Preußen belegt. Über die Kinderarbeit in Hessen geben nachfolgende (gekürzte) Tabellen nach dem „Archiv für Volkswohlfahrt" II; 7; 508 einigen Aufschluß. Es wurden nämlich beschäftigt im

Gewerbeaufsichtsbezirk	eigene Kinder von			fremde Kinder von		
	6–10 Jhr.	10–12 J.	über 12 J.	6–10 Jhr.	10–12 J.	über 12 J.
Darmstadt . . .	121	238	497	21	77	311
Offenbach . . .	236	226	450	73	74	352
Gießen	60	118	121	3	31	71
Mainz	56	78	81	38	84	84
Worms	38	71	293	2	13	188

Die Zusammenstellung zeigt, wie oft namentlich die eigenen Kinder als Verdiener mit herangezogen werden. Daß damit der obenerwähnte Raubbau in Menschenkraft getrieben wird, das wird immer erst dann eingesehen, wenn es zu spät ist, wenn das Kapital, das in den eigenen Kindern zweifellos ruht, nur geringe Zinsen bringt, weil es zu frühzeitig angegriffen wurde.

Nach der Art der Betriebe ergaben sich folgende Zahlen. In

	Darmstadt		Offenbach		Gießen		Mainz		Worms	
	eig.	frd.	eig.	frd.	eig.	frd.	eig.	frd.	eig.	frd.
verbotenen Betrieben . . .	–	3	1	1	—	–	–	2	–	4
Werkstätten	12	7	56	55	90	5	5	3	21	9
Handelsgewerbe	6	2	11	1	–	–	2	9	–	–
Verkaufsgewerbe	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1
öffentl. Theatervorstellungen	–	–	1	–	–	–	–	42	–	–
Gast- und Schankwirtschaften	17	18	3	3	–	–	–	3	–	6
Warenaustr. Botengänge . .	821	379	840	439	209	100	208	147	381	183
Gegen gesetzl. Bestimmungen	500		597		95		80		147	
oder in Prozenten	39,5		42,3		23,5		19		24,3	

In Preußen wurde im vergangenen Jahre die Gewerbeaufsicht von 31 Regierungs- und Gewerberäten, 1 kommissarischen Gewerberate und 7 Hilfsarbeitern bei der Regierung und durch 146 Gewerbeinspektoren mit 74 Hilfsarbeitern und Hilfsarbeiterinnen geführt; hierzu traten noch 70 Bergrevierbeamte. Nachrichten über die Tätigkeit dieser Herren sind niedergelegt in dem „Jahresberichte der Kgl. pr. Regierungs- und Gewerberäte und Bergbehörden für 1907." Berlin 1908. v. Decker. Hiernach waren in gewerblichen Betrieben 3060 Kinder als Arbeiter tätig.

Von diesen 3060 Kindern entfällt die größte Zahl auf den Regierungs-Bezirk Düsseldorf, nämlich 607; ihm folgen Köln mit 303, Wiesbaden mit 253, Aachen mit 221 und Münster mit 220 Kindern. Gar keine Kinderbeschäftigung dieser Art zeigt Köslin; Gumbinnen ist mit 2, Bromberg mit 3 Kindern vertreten. Zugenommen hat die Kinderbeschäftigung im Vergleiche zum Berichtsjahre 1906 in Potsdam, Berlin, Posen, Oppeln (von 28 auf 53!), Magdeburg, Erfurt, Minden, Düsseldorf, Trier und Aachen. Zurückgegangen ist sie in Hildesheim; in den übrigen Bezirken ist sie annähernd die gleiche geblieben. Die Zahl der gemeldeten Verstöße gegen die Vorschriften des Kinderschutzgesetzes ist zurückgegangen; betrug sie 1906 noch 311, so ist sie 1907 auf 266 vermindert worden.

Nichtsdestoweniger aber wird es einigen Wert haben, eine Reihe dieser bekannt gewordenen Gesetzeswidrigkeiten auch hier zu nennen. So wurden in Oppeln kaum schulentlassene Knaben auf Bauten mit dem Tragen von Ziegeln und anderer schweren Lasten beschäftigt, die durchschnittlich 40 bis 50 kg wogen. Ihr Tagelohn betrug 75 Pf. Es wurden sogar 13½jährige Jungen verwendet, die aber die Arbeit nach kurzer Zeit infolge Anschwellens der Beine wieder einstellen mußten.

Aus Potsdam wurden 27, aus Berlin[1]) 59 Zuwiderhandlungen gemeldet. Ein großer Prozentsatz entfällt auf Zeitungsbetriebe und Konfektionswerkstätten. In Berlin wurden Fälle ermittelt, in denen fünf- bis sechsjährige Kinder von etwa 5 Uhr morgens an Backware austrugen. Auch in Holzbearbeitungswerkstätten wurden Kinder angetroffen, die angeblich Späne einsammelten. In Posen wurde der Besitzer einer Konservenfabrik, der 1906 schulpflichtige Kinder zum Schälen von Obst verwendete, zu 50 Mk. Geldstrafe verurteilt. In Oppeln ist die Beschäftigung von Kindern auf Bauten noch weitgehender als vorhin gemeldet; neunjährige Knaben mußten Mörtel und Steine und Wasser auf die Bauten tragen; viele Kinder wurden auf österreichische Bauten geschickt. Eigene Kinder wurden sehr viel verwendet, so Kinder von weniger als 10 Jahren – selbst 6½ Jahren – zum Rutenstecken und Chenillewickeln bei der Teppich-, Plüsch- und Krimmerherstellung. Der Grund liegt hier freilich in der drückenden Armut der Weberbevölkerung. In Breslau schafften Schulkinder Ziegelsteine aus Ringöfen heraus; in Strumpfwebereien wurden Kinder unter 14 Jahren an Nachmittagen 5 Stunden, in den Ferien gar 9 Stunden beschäftigt. In einer Bäckerei in Erfurt wurden die Pausen nicht innegehalten; ein Betriebsleiter verwendete 10 Mädchen unter 14 Jahren täglich 10 Std. in Trockenräumen, die im Sommer geheizt werden. Hier erkannte das Gericht auf 50 M. Geldstrafe. Auf Zimmerplätzen wurden Knaben beschäftigt; andere kanteten Ziegelsteine um. In Minden wurden fremde schulpflichtige Kinder (632 Knaben und 51 Mädchen) täglich bis zu 19 Stunden gewerblich beschäftigt, so in der Zementfabrikation, als Zigarrenkistenmacher, Kegelaufsetzer, Gläserspüler und Aufwärter. Recht traurige Bilder weist auch die Tabakheimarbeit auf, die Kinder von 10 Jahren an zum Abrippen von Tabak heranzog. Eine eingehende Statistik liegt aus Düsseldorf vor. Auf Grund der Schullisten wurden im Stadtkreis Solingen 451 gesetzwidrig beschäftigte Kinder ermittelt. Die Zahl der Verfehlungen betrug 635; auf Nichtbeachtung des Schutzalters entfielen allein 163. 222 Personen wurden in Solingen polizeilich, resp. gerichtlich bestraft, im Bezirk Düsseldorf 200, Mühlheim-Ruhr 103, Elberfeld (im 1. Halbjahr) 100, Barmen 86, Essen 39 und Lennep 35.

Wir wollen hier mit der grauenhaften Statistik abbrechen; sie zeigt jedenfalls deutlich, wieviel auch noch heute trotz des Kinderschutzgesetzes in dieser Hinsicht gesündigt wird. Es sind aber in unserer Abhandlung nur die gewerblichen Betriebe gestreift; wir müßten nun, um ein etwas

[1]) Gemeint sind hier natürlich die Regierungsbezirke, resp. Berlin.

vollständigeres Bild, z. B. auf die Kinderbeschäftigung in Bergwerken, Salinen und Aufbereitungsanstalten, in der Landwirtschaft und vielleicht auch der Schiffahrt eingehen, was uns aber der Raum verbietet. Erwähnt sei nur, daß in Bergwerken, Salinen und Aufbereitungsanstalten 1907 immer noch 27 Knaben und 3 Mädchen gegen 35 Knaben und 4 Mädchen im Jahre 1906 beschäftigt wurden; die Zahl ist im Rückgange begriffen. In der Landwirtschaft ist ja im Sommer die Kinderarbeit sehr bequem und erwünscht, um dem Arbeitermangel abzuhelfen; aber auch sie muß zurückgedämmt werden, wie auch die Verwendung von Knaben und Mädchen zu Hütekindern bisher nur schlechte Folgen, und das in vielfacher Beziehung, gezeigt hat. Auch auf die Beschäftigung von Schifferkindern, auf deren Elend ich erst kürzlich in einem Aufsatze hinwies,[1]) müßte meines Erachtens bedeutend mehr eingegangen werden. Es gibt eben hier noch sehr viel zu arbeiten und zu – lindern. Vor allen Dingen gilt es auch hier, mit daran zu wirken, den Satz der der Fürsorgeerziehung Überwiesenen herunterdrücken zu helfen; denn gerade auch die Kinderarbeit legt mit den Grund zu der neuerdings so gern besprochenen „sittlichen Verrohung" unserer Jugend, deren tatsächliches Vorhandensein ich allerdings ins Reich der Fabel verweisen möchte. Immerhin waren aber von den 1906/07 der Fürsorge überwiesenen 6923 Minderjährigen 3738 schulpflichtig. Auf die Altersklasse von 0 bis zu 6 Jahren entfielen 185, auf 6–12 Jhr. 2045, auf die nächsten beiden Jahre aber 1643. Das gibt doch einigermaßen zu denken.

Zum Schlusse sei hier die Fortsetzung von Konrad Agahds schon oben zitiertem Schlußwort gegeben, die einem Teile der Lehrerschaft, der unserer Arbeit noch fern steht, einige Anregung verschaffen möge. Sie lautet:

„Allen, die berufen sind, in diesem Sinne zu wirken: Fürsten, Minister, Parlamentarier, die Aufsichtsbeamten der Industrie, Sozialpolitiker in Stadt und Land, ihr Eltern – die ihr vor Gott einmal verantworten sollt, was euren Kindern geschehen – allen, die die Rechte des Kindes zu wahren berufen sind, ihnen allen rufe man zu: ‚Wahret die Kinder! Hütet eure Schätze!' Und Lehrer, die ihr den schönen, den stolzen Namen ‚Volksschullehrer' und ‚Volkslehrer' führt, mit Pestalozzi dienen wir der Menschheit, wenn wir vorangehen im Kampfe. Die Durchführung des Kinderschutzgesetzes vom 30. März 1903 ist die beste Gewähr für seinen Ausbau. Noch wird viele Jahre der Ruf gelten: Auf die Schanzen!"

[1]) „Das Elend unserer Schifferkinder." Allg. d. Lztg. 1908, 12.

Von Schule, Schülern und Schulmeistern.

Garstige Flecken an schönen Früchten.

Dem Kinde bot die Hand zu meiner Zeit der Mann,
Da streckte sich das Kind und wuchs zu ihm hinan.

Kästner.

I. Von Stoff und Methode: Wir glaubten, alles Heil der Schule erblühe aus diesen Töpfen. Wir stellten sie ins Schaufenster und überschrieen einander. Wir bebrüteten Windeier und spreizten uns mit einem Fündlein. Nun sind wir mißtrauisch geworden. Wir zweifeln an der blutbildenden Kraft des Stoffs, an der Methode therapeutischer Wirkung.

Gebt einem Stümper eine Meistergeige, und Ihr flieht entsetzt, kratzt er die Saiten. Gebt dem Meister ein Jammerholz, und Ihr Entzückten weint Tränen, rührt er das Spiel.

Und die Mittelmäßigkeit —? Nun gut — sie mag den Stoff mit ihren Methoden begießen.

II. Von der Verdauung: Daß Kinder gar so kurzes Gedärm haben! Nichts bleibt! Und Du hast doch gestopft nach allen Regeln Deiner Seminarpädagogik! —

Aber was soll denn diese Mastkur der Hirnzellen! — Soll denn die Speise ewig im Darme liegen? Ist's nicht genug, daß sie Kraft bildete! Der Stoff ist verbraucht. Halte Leib und Geist offen: Eine treffliche hygienisch-pädagogische Hausweisheit.

III. Vom Fortschritt: Die jungen Volksschullehrer-Geschlechte gleichen stürmenden blonden Barbaren, die in altes Kulturland eindrangen, ihre Kraft probten an weißen Marmorleibern, nach bunten Scherben griffen, wenn sie nur gleisten, ehrwürdige Pergamente lachend ins Feuer warfen. Respekt, meine Herren pädagogischen Bilderstürmer, vor dem Gewordnen, seid wählerisch in der Beute und mißtrauisch gegen die Schenkenden.

Redet doch nicht von Fortschritt. Die Kultur humpelt auf Krücken. Fortschlich sollte man sagen.

IV. Vom Erfolg: Wie Freund? Du klagst, Dein heißes Mühen um die Kindesseele sei vergeblich. Du willst morgen sammeln, wo du gestern gestreut hast. — Du taugst nicht zum Erzieher. Treibe ein Handwerk, handle mit Wolle oder Tabak, lege Geld auf Zins an, pflanze Kohl, okuliere Rosen, wenn Du Erfolge haschen willst.

Erzieher, Deine Saaten wirst Du nicht reifen sehen. Generationen werden erzogen, nicht Individuen. Wer nicht den starken Glauben hat

an ferne Zeiten und künftige Menschen, der lege seine Hand nicht an den Pflug.

Wir müssen uns gewöhnen, unsre Arbeit sub specie aeternitatis zu betrachten.

V. Vom Unterrichten: Wissen ist Macht: Eins der albernsten Schlagwörter des Liberalismus, das sich die um St. Marx nicht entgehen lassen durften. Wer läßt sich noch durch diesen Streusand blenden!

Wissen ist Macht — ein Kniff von Bücherfabrikanten und Büchervertreibern.

Mit der Wissenschaft treibt der Schulmeister Götzendienst. Ihr bringt er sogar Kinder zum Opfer.

Durch unser Bücherhocken sind wir kurzsichtig geworden. Wir müssen „weitsichtig" werden, darum wollen wir aus den Schulfenstern ins Leben blicken.

Bei allem Unterricht kommt es darauf an, das Wichtige vom Unwichtigen, das Notwendige vom Entbehrlichen unterscheiden zu lassen, das Bleibende vom Zufälligen, das Echte vom Schein, die Ursache von der Wirkung. Diese feine Scheidekunst ist das Geheimnis des Gebildeten.

Ehrfurcht vor dem Erhabnen erwecken, die Kindesseele ahnen, staunen, erschauern lassen: diese feinste aller Künste — tiefster Brunnen alles Religiösen — o Lehrer, sollte Deine Mühe und Dein heißes Sehnen sein. Nur der Naseweise und der Lästerer lüftet den Schleier der Gottheit. Aber so ist's in unseren Schulen: die Kinder stehen mit der Gottheit auf dem Duzfuße, sie leiern Psalmen wie Abzählreime, klettern über die Alpen wie über Maulwurfshügel, füllen das Meer in ihre Tintenfässer und spielen mit den Aschenurnen vergangner Geschlechter wie mit Blumentöpfen.

Der Schulmeister weiß alles, macht alles „klar", putzt alles mit Moralinsäure blank, reißt alle Tiefen auf und dringt in alle Geheimnisse, er steckt Wahrheiten auf Nadeln wie Schmetterlinge und versieht sie mit Etiketten.

System! System! Um Gotteswillen keine Lücken!

Der Erzieher ist bescheiden, hütet sich Geheimnisse zu entblößen, ist schamhaft beim Tadel, hat Scheu und Ehrfurcht vor dem Unerforschlichen und ein fröhliches Zutrauen auf die bildende und erziehende Macht des Lebens.

Sexueller Unterricht, oder die Schamlosigkeit als System, oder Pralinés mit Cognak, oder die heimlichen Freuden der Hysterischen, oder Dr. Retau's Selbstbewahrung für Unmündige, oder Unsinn, du siegst!

Die Lehrer waren Theologen, sie müssen Ärzte werden. Sie waren Moralisten, sie müssen Psychologen werden.

Höchste Tugenden des Erziehers: Vertrauen, Geduld, Gerechtigkeit. Tiefste Untugenden: Mißtrauen, verletzte Eitelkeit, Wiedervergeltung.

VI. Von Narren und Weisen: Einst kamen Jünglinge zu Pestalozzi, die fragten: Meister, was sollen wir tun, daß wir die Vollkommenheit erreichen? Da griff er ein Kind bei der Hand, stellte es mitten unter sie und sprach: Es sei denn, ihr werdet wie dies Kindlein, so werdet ihr nicht ins Himmelreich kommen.

Es begab sich aber nach einiger Zeit, daß der Meister desselben Wegs kam. Da sah er die Jünglinge, die ihn um die Vollkommenheit gefragt. Einige ritten in kurzen Hemdlein auf Steckenpferden, andre trieben Kreisel, andre kosten mit Puppen, die sie an- und auskleideten, und wieder andre krochen auf Händen und Füßen und ließen Kinder auf ihren Schultern reiten, sich von ihnen das Haar raufen und mit Peitschen schlagen.

Da ward der Meister traurig und sprach zu Niederer, der an seiner Seite ging: Wie schwer ist es, o Niederer, Blinden den Weg zu weisen, Schwerhörige hellhörig zu machen, Narren zu Weisen.

Der aber sprach: Ein Narr macht ihrer viele; aber mehr noch macht ihrer ein Weiser.

Spielkamerad und Freund Deiner Kinder sollst Du heißen. Aber Du läufst auf gespanntem Seile! Ein Schritt daneben — und Du bist verloren.

Vielleicht bist Du der einzige Gentlemen, der dem Kinde entgegentritt, das solltest Du nie vergessen.

Die Alchemisten haben ihre Hexenküchen verlassen und sitzen voll Eifers in den Schulen, um mit dem Arkanum ihrer Methoden aus Blei Gold zu machen, oder Engel aus Menschen.

Ein Charlatan kam in eine große Stadt, der rühmte sich mit lautem Munde, daß er Blinde sehend, Taube hörend, Stumme sprechend, Krumme gerade und Tote lebendig machen könne. Als man ihm einen Toten brachte, richtete er ihn auf und befahl ihm stehen zu bleiben. Da er aber immer wieder hinfiel, fing der Mensch an auf den Toten zu schimpfen und ihn mit seinem Stocke zu schlagen. Da ward die Menge unwillig, verhöhnte den Charlatan, prügelte ihn und stieß ihn mit Schimpf zur Stadt hinaus.

Auf der Landstraße traf er auf Einen, der war im bittren Froste erstarrt. Da lief er hin zu ihm und dachte bei sich selbst: Ob ich schon

keinen Toten erwecken kann, will ich doch sehen, ob noch ein Funke in der Brust des Erstarrten glimmt, den ich zur Flamme anfachen kann. Er rieb den Erstarrten mit Schnee. Da schlug der die Augen auf, seine Wangen wurden rot, und er fing an zu reden. Jener aber sprach zu ihm: Deine starke Natur hat dir geholfen.

Wie? glichen wir nicht jenem Charlatane? Versprachen wir nicht Unmögliches? Und als wir es nicht erfüllten, ernteten wir den Spott und die Verachtung der Vernünftigen. Nun wollen wir tun, wie der Verlachte getan hat: Erstarrte mit Schnee reiben, Funken zu Flammen anfachen, Schlafende aufwecken, Hungernde speisen. Und still unsres Weges ziehn.

VII. Rassenunterschiede: Dem Franzosen ward Grazie von gütiger Gottheit geschenkt, dem Deutschen von einer weniger freigebigen Disziplin. Aber dies Geschenk eines armen Gottes, das dem Einzelnen zu tragen unleidlich dünkt, wurde zum Segen für die Nation. Sie schuf eine geistige Einheit, hielt Stände und Parteien, Schule und Heer in sicheren Schranken und war die Quelle unsres Wohlstandes. Und nun wurde die Gabe von Fremden bestaunt wie eine kunstvolle Maschine, die aus einem Haufen sinnloser Eisenstücke, Platten, Schienen und Räder geschmiedet wurde. Sie wurde der Neid und die Sehnsucht fremder Nationen, die bestürzt sahen, was sich mit dieser Gabe schaffen ließ. Die Disziplin, die Zucht, das Vertrauen des Einzelnen auf Alle, durch Generation erworben und gemehrt: sie ist's, die fremde Nationen an den Deutschen bewundern, die sie fürchten.

Soll diese Gabe weggeworfen werden als lästig, verbraucht, unmodern? Gehört sie mit dem Stock des Schulmeisters in den Ofen? — — Wahrlich, sie ist mehr als eine Rute für unartige Buben. Darüber sollten wir nachdenken, wie Disziplin gedeiht, ohne daß sie mit Tränen begossen wird.

VIII. Von der Sekurität: Hellseherische Zeichendeuter wittern in der staatlichen Unfallversicherung eine nationale Gefahr. Sie erzeuge ängstliche, nervöse Traumichnichtse. Es gibt auch eine Art pädagogische Unfallversicherung, die den Jungen einwickeln möchte, jedem scharfen Lüftchen wehrt und vor jeder Schwierigkeit zu Kreuze kriegt.

In der Not des Vaterlands soll der Jüngling dem Knattern der Kleinkalibrigen standhalten, soll unter der Sonne Afrikas im Dornbusch kriechenden Feind auflauern, soll Schienen durch Wüsten legen, soll seine weißen Segel auf allen Ozeanen im Winde blähen lassen, soll smarte Yankees überlisten und seine Maschinen in allen Winkeln der Erde auf-

stellen. Und nun läßt man ihn keine fünf Stufen steigen, ohne ihn zu gängeln, zu stützen, zu betreuen!

Bunt bewimpelt segelt das pädagogische Schifflein nach romantischen Gewässern, nach Heiligen Gärten. Charon, der Stimmungspädagog, bläst seinen Schäflein die lyrische Flöte. Die knabbern Zuckerbrot und blicken „verträumt" nach den rosaroten Wölkchen am Himmel. O stört sie nicht, die Träumer, die Nachtwandler am lichten Tage!

IX. Kunsterziehung: Daß wir immer nach Sternen greifen und der Äpfel am Baume nicht achten! Wir schmücken die Wände mit schönen Bildern und vergessen die Dielen zu scheuern. Ein paar Waschbecken, Seife und Handtücher tun für die Kunsterziehung mehr als viel Waschen über Künstlersteinzeichnungen. Aber so täuschen wir uns wie schlechte Hausfrauen durch schäbige Eleganz über Schmutz und Ärmlichkeit hinweg.

X. Von schreibenden Männlein und Weiblein: Die Literaten entdeckten in der Schule Neuland. Da hinein setzten sie ihre süßen Kindlein mit sauber gewischten Näschen, mit großen verträumten Augen, die nach sonnigen Fernen sich sehnen. Wunderkinder aus dem Geschlechte der Semper, Genies im Steckkissen, die genial ihre Windeln besprengen, Künstler, Dichter, Weise, Jongleure, die mit vielen Bällen spielen und ihren Lehrern auf der Nase tanzen; die nun schmachten in harter Schulfron unter der Fuchtel bornierter Schulhalter.

Mein Sohn, wenn Dich die literarischen Rattenfänger locken, so folge ihnen nicht.

Die literarischen Bohemiens haben einen eingefleischten Haß gegen alles was Ordnung, Zucht, Mathematik, Schule heißt. Ihre schlechte Laune revoltiert in ihren Romanen gegen die Peiniger, die den jungen Genius mit den verträumten Märchenaugen nicht verstanden. Sie wollen uns weismachen, ihre Welt sei die wahre Welt, und sie zetern wie wildgewordne „Klageweiber", daß man mit ihren rosaroten und veilchenblauen Kindern so unsanft verfuhr. Ja, nach Art jenes Knaben, der klagte: Es ist meinem Vater schon recht, daß ich die Finger erfriere, warum kauft er mir keine Handschuhe — lassen sie die Früchte ihrer nächtlichen Freuden vorzeitig und unreif abfallen, den bösen Schulmeistern zum Tort, ehe sie dafür sorgen, daß sie sorgfältiger begossen, angebunden und an rauhe Luft gewöhnt werden.

In der pädagogischen Kinderstube sitzt die europäische Märchentante, die Gute aus nordischem Sagenlande und erzählt von süßen Engeln in weißen Unschuldshemdchen und von bösen, bösen schwarzen Männern, die den Engelein die Flügel stutzen wollen.

Die Kinder, sie hören es gerne.

Das Jahrhundert der Kinder – ach! hätten wir ein Jahrhundert der Männer!

Die Rache des Verschmähten: Es war einmal ein Priester, den man den Guten nannte. Der sah mit Betrübnis, wie das Volk, das zu den Lehrern gegangen war, Weisheit zu lernen, die Priester verachtete und ihnen Zins und Ehrfurcht versagte. Da ward er zornig und sprach: Wenn auch die Undankbaren nicht mehr zu unsern Opfern kommen, so sollen sie doch auch nicht den Weisheitsschwätzern ins Garn laufen. Er ging hin und schrieb eine Schrift über den Kulturwert der Schule.

XI. Der gerechte Kammacher: Nie hatte er seinen Nachbar an den Haaren gezaust, nie Gelüste nach einer Frucht auf fremdem Baume gehegt, nie hatte er – und darauf war er besonders stolz – seine Weltanschauung einer Revision unterzogen, jederzeit war er untertan der Obrigkeit, die gerade Gewalt über ihn hatte, er war über wenigem (ach gar zu wenigem!) getreu gewesen. Seine Behörde setzte ihn über Viele. Sie machte ihn zum Rektor.

Dem Rektor ins Stammbuch: Non credis, mi fili, qua parva sapientia regitur schola! Arthur Wolf.

Aufsätze als unmittelbare Reinschriften.

Von Max Wagner in Leipzig.

In einem Artikel, „Überwindung von Schwierigkeiten beim freien Aufsatz“ („Neue Bahnen“, Oktoberheft 1906), habe ich versucht, eine Stufenfolge der Schwierigkeitsüberwindungen zu geben. Als vierte und letzte Stufe bezeichnete ich die, daß von den Kindern verlangt wird, den im Augenblick geschaffenen Aufsatz sogleich ins Reinheft einzutragen. Diese sofortigen Reinschriften können im 5. und 6. Schuljahr sporadisch auftreten. Im vorletzten Jahre kann auf sie der gleiche Anteil kommen wie auf die Arbeiten der dritten Stufe (siehe den genannten Artikel!) und im letzten Schuljahre müßten sie vorherrschen, vorherrschen im Hinblick auf das immer näher rückende praktische Leben. Mit diesen unmittelbaren Reinschriften will ich mich jetzt des näheren befassen, aber weniger theoretisch, sondern gleich an der Hand von Beispielen.

Im Schuljahre 1906/07 führte ich eine 1. Knabenklasse von 32 Schülern. Schon im Vorjahre hatte ich sie unterrichtet, war also ihr Lehrer durch die beiden letzten Jahre ihres Schulbesuches. Bis zum

Eintritt in die 2. Klasse hatten die Knaben „freie Aufsätze" nicht gefertigt. Das wolle man bei Beurteilung der Arbeiten in Rücksicht ziehen. In der 2. Klasse habe ich von 20 freien Aufsätzen 3, in der 1. Klasse von 20 freien Aufsätzen 6 als unmittelbare Reinschriften arbeiten lassen. Die 6 Arbeiten der Abgangsklasse sollen uns hier insbesondere beschäftigen. Die Themen lauteten

am 26. IV. 06: Mein heutiger Schulweg.
„ 13. VII. 06: Im Bade!
„ 28. IX. 06: Um 12 Uhr auf der X-Straße!
„ 16. XI. 06: Die Feuerwehr kommt!
„ 11. I. 07: Wie ich nach einer Stelle gewesen bin. Oder: Was ich gern werden möchte.
„ 22. II. 07: Wie ich ein Rad mit 5 Speichen gezeichnet habe.

Vorbereitet, d. h. vorbereitet durch die Schule bez. den Unterricht, war nur die letzte Arbeit: In der Geometriestunde war ein Rad mit 5 Speichen gezeichnet worden. Die andern Themen wurzelten in der außerschulischen Erfahrung der Kinder. Jede schulmäßige Vorbereitung blieb ausgeschlossen. Der Verlauf war nun folgender: Morgen schreiben wir einen Aufsatz gleich ins gute Heft. Die Überschrift werdet ihr morgen erfahren. Am nächsten Tage wurde unmittelbar vor der Niederschrift eine kurze Einführung (Einstimmung!) gegeben und das Thema genannt. Überlegts euch einige Minuten und dann los! Die Rechtschreibung durfte benutzt werden, auch waren Fragen an den Lehrer erlaubt. In einer Stunde sollte die Arbeit beendet sein. Diese Zeit wurde zumeist eingehalten. Wer aber nicht ganz fertig wurde, konnte in der darauffolgenden Stunde noch weiterarbeiten. Am nächsten Tage gewöhnlich ließ ich die Arbeiten nochmals durchlesen. Saubere Korrektur war gestattet. Doch wurde den Knaben als Ziel hingestellt, möglichst ohne Korrekturen, natürlich auch ohne Fehler, zu arbeiten. Der Erfolg war im allgemeinen ein ganz guter. Die Zahl der wirklichen Fehler war gering, einige ganz besonders schwache Knaben ausgenommen.

Nun ein paar Proben der Arbeiten! Um zu einer Auswahl zu kommen, bat ich die Knaben in der schularmen Zeit der Osterprüfungen, jeder möge mir von den 6 genannten Arbeiten zum Andenken die abschreiben, die er für die gelungenste halte. Ausdrücklich hob ich hervor, daß es nicht die Arbeit zu sein brauche, die ich (durch meine Zensur) als die beste bezeichnet hatte, sondern daß jeder die wähle, die nach seiner Meinung die am besten geratene sei. Fast scheint es mir, als hätte ich durch diesen Hinweis die Richtigkeit der Auslese etwas getrübt.

Wenn auch vorauszusetzen war, daß in verschiedenen Fällen das Eigenurteil des Schülers von dem Fremdurteil des Lehrers abweichen würde, so war doch nicht anzunehmen, daß das in so großer Zahl geschehen würde. Vielleicht hat doch leise eine gewisse Opposition mitgewirkt, anders zu würdigen als der Lehrer. Mag die Frage offen bleiben! Sicherlich sind einige der besten Arbeiten durch das angewendete Verfahren ausgeschieden worden. Es dürfte nicht uninteressant sein und auch einen gewissen Rückschluß auf die Themenstellung zulassen, wenn ich die Ergebnisse der Auswahl hierhersetze.

	Zahl der Arbeiten	davon gewählt	in Prozent
1. Schulweg	32	4	$12^1/_2$
2. Bad	32	8	25
3. X-Straße	31	1	3
4. Feuerwehr	32	16	50
5. Stelle gewesen	29	2	7
6. Rad gezeichnet	32	2	6

Ganz auffällig ist die geringe Bewertung von Nr. 3. Gerade dieses Thema ist recht gut, von einigen Knaben sogar vorzüglich bearbeitet worden. Nicht viel höher im Interessenkurse standen Nr. 5 und 6. Bei Nr. 6 ist das erklärlich, bei Nr. 5 aber nicht. Kurz vor Ostern, der Eintritt in den Beruf so vor der Tür, und doch —! Am höchsten bewertet ist Nr. 4. In unserem Stadtteile ist ein Feuerwehrdepot. Das Alarmieren und Ausrücken der Feuerwehr wird oft und mit lebhafter Anteilnahme beobachtet. Daß das Baden mächtigen Anklang findet, spiegelt sich aus der kleinen Übersicht ebenfalls wieder.

Freilich die 32 ausgewählten Arbeiten kann ich hier nicht zum Abdruck bringen; die Redaktion braucht den Raum nötiger. Aber 1 Dtzd. Arbeiten mag doch folgen. An der stilistischen Fassung ist gar nichts geändert, grammatische Verstöße sind beseitigt. Die Zahlen neben den Namen bezeichnen die zu Ostern erlangte Hauptzensur in den Schulfächern. Wo mehrere Arbeiten zur Auswahl vorlagen, habe ich allemal die beste und die geringste Hauptzensur der Gruppe ausgewählt. Von Thema Nr. 4 gebe ich 3 Arbeiten.

Um 12 Uhr auf der Weißenfelser Straße.

Schon vor 12 Uhr liefen Kinder und Frauen eiligen Schrittes nach den Fabriken, um ihrem Vater das Mittagsmahl zu bringen. Auf einmal ertönten Pfiffe. Darnach kamen Leute, welche mit hungrigem Magen ihrer Wohnung zueilten, um die Mahlzeit einzunehmen. Die Leute nahmen den

Fußweg ein, und wer sich ihnen in den Weg stellte, bekam einen Stoß von einem rohen Kerl, welcher mit im Gliede schritt. Andere Leute waren vernünftiger und sagten: Na ihr kleinen Leute, geht doch einmal weg! Neben diesem allem sah man die Kutscher, welche die Pferde antrieben; denn die Kutscher wollen auch bald ihre Mahlzeit einnehmen. Nun hörte das Strömen der Menschen auf, und man sah nur noch manche schnellen Schrittes vorübereilen. Die meisten aber werden nun am Tische sitzen und ihr Essen verzehren. Schmidt = II.

Besonders wertvoll erscheint mir hier das Hervortreten des sittlichen Urteils: „Roher Kerl", „andere waren vernünftiger". Ein anderer Knabe hatte bei demselben Aufsatz von einem Mann aus der Farbholzfabrik erzählt, der wegen seines gelben Gesichtes und seiner buntbefärbten Kleider von den Kindern verspottet wird. Er (der Aufsatzverfasser) nennt diese Kinder „dumme Kinder" und belehrt sie, daß sie später noch froh sein werden, auf irgend eine Weise Geld zu verdienen. Ähnliches könnte noch von anderen Arbeiten berichtet werden. Insbesondere fesselte aber die Schärfe der Beobachtung, namentlich auch nach der gemütlichen Seite hin: Kleine Kinder, die dem Vater entgegenspringen, die der Vater jubelnd hochhebt; Kinder, die das Essen verschüttet haben usw.

Wie ich ein Rad mit fünf Speichen gezeichnet habe.

In der letzten Geometriestunde hatten wir die Aufgabe bekommen, ein fünfspeichiges Rad zu zeichnen. Zuerst nahm ich den Zirkel und zog einen Kreis. Um denselben legte ich noch einen Kreis, welcher ungefähr 1 cm von dem andern entfernt war. Nun sollte das Schwerste beginnen: Nämlich die fünf Speichen zeichnen. Ich wußte, daß der ganze Kreis 360° enthält. Demnach ist die Entfernung zwischen 2 Speichen 72°. Ich zog einen Halbmesser von der inneren Kreislinie bis zum Mittelpunkt des Kreises. Nun nahm ich den Transporteur zur Hand. Ich setzte ihn so an, daß das Lineal desselben mit dem Halbmesser parallel lief. Dann trug ich die 72° auf dem inneren Kreise durch einen Strich ab. Nun nahm ich den Zirkel und trug die Entfernung noch 4 mal ab. Nun verband ich die Schnittpunkte mit dem Mittelpunkt und die fünf Speichen waren soweit fertig. Du weißt auch, daß die Räder starke Speichen haben. Darum habe ich zuletzt zu beiden Seiten der Speichen noch 2 Linien gezogen, welche mit der mittleren Linie parallel liefen. Brühl = IIb.

Wie ich ein Rad mit fünf Speichen gezeichnet habe.

In der vorigen Geometriestunde haben wir ein Rad mit fünf Speichen gezeichnet. Du wirst aber nicht wissen, wie das zu machen ist. Darum will ich es dir beschreiben. Ungefähr in der Mitte eines Blattes zog ich ein kleines Kreuz. Dort, wo sich die zwei Linien kreuzten, setzte ich den Zirkel ein und zog einen Kreis, welcher fast die ganze Seite des Blattes einnahm. Dann zog ich noch einen kleineren Kreis, sodaß ein Reifen ent-

stand. Darauf zeichnete ich eine Linie vom Zentrum bis zum innersten Kreis. Den Transporteur legte ich so, daß das Lineal mit dem Halbmesser parallel ging und daß der Mittelpunkt des Lineals auf dem Zentrum saß. Ich schlug 72° auf dem kleineren Kreis ab. Diese Länge trug ich viermal ab. Darnach verband ich den Mittelpunkt mit den Schnittpunkten. Weil aber die Speichen nicht so dünn sind, setzte ich an beiden Seiten jeder Linie noch einen Streifen an. Als ich das getan hatte, zog ich noch einen kleinen Kreis, wo die Achse durch kommt. Hause = II.

Zu diesen beiden Arbeiten ist nicht viel zu sagen. Gefühlstöne sind ausgeschlossen. Bemerkenswert ist, daß der Knabe Hause gerade diese Arbeit als seine beste bezeichnet, obwohl von mir andere Arbeiten besser beurteilt worden sind. Aber er zeichnete sehr gern und wollte auch ins Eisenfach eintreten.

Wie ich nach einer Stelle gewesen bin.

Da nun Ostern herankommt und ich aus der Schule komme, mußte ich mir schon lange überlegen, was ich lernen will. Tag für Tag hatte sich mein Vater überlegt, was ich lernen sollte. Als er einmal Abends von der Arbeit kam, frug er mich, ob ich nicht Steindrucker werden möchte. Ich sagte sofort Ja und wir gingen nun nach einer Stelle. Jetzt kam nun der Sonntag heran. Da kam auf einmal ein Verwandter zu uns. Dieser ist bei der Firma Nietschmann u. Co. Faktor. Er frug mich, was ich lernen wollte und ob ich auch schon eine Stelle habe. Sofort sagte ich ihm, daß ich Steindrucker werden möchte und ob er keine Stelle für mich wüßte. Schnell sagte er mir, daß er gerade einen Steindruckerlehrling sucht. Dann frug er mich, ob ich nicht dort lernen möchte. Ich bejahte ihm die Frage und er sagte mir alles, wie es da hergeht und was ich am Anfange zu tun habe. Hacker = III.

Was ich gern werden möchte.

Vor einigen Tagen sagte mein Vater zu mir: Sage mir nun doch einmal, was du werden möchtest. Sofort antwortete ich ihm: Elektrotechniker oder Chemiker. Der Wunsch ist gut. Aber ich kann dir ihn nicht erfüllen; denn da mußt du die Schule besuchen und dazu habe ich kein Geld. Sage mir doch einmal, wie du auf den Gedanken gekommen bist. Ich antwortete ihm: Du weißt doch, daß ich zu Herrn Lehrer Trentzsch arbeiten gehe. Bei ihm habe ich öfters mit elektrotechnischen und chemischen Sachen umzugehen. Daran habe ich Interesse gefunden. Deshalb wollte ich das lernen. Mein Vater sagte: Da du Elektrotechniker nicht werden kannst, so bleibt mir nichts anderes übrig, als dich Kaufmann lernen zu lassen; denn das ist immer noch das Praktischste. Ich habe mich nun auch dazu entschlossen, Kaufmann zu lernen. Kutter = II.

Wie ungezwungen sich die Knaben in den freien Aufsätzen geben, dafür liefert die erste der beiden Arbeiten einen guten Beweis. Der sehr schwache, aber gutmütige und harmlose Knabe hat gar nicht ge-

Digitized by Google

merkt, daß das Kommen des Verwandten, der zufällig gerade einen Steindrucker sucht, von dem Vater offenbar arrangiert war, nachdem der Vater vorher schon den Knaben in eben dieser Richtung seinen Beruf hatte wählen lassen! Die zweite Arbeit zeigt dieselbe Offenheit. Zugleich aber ist sie interessant durch die Form des Zwiegesprächs. Es ist ganz auffallend, wie viel die Kinder in dieser Form darstellen, wenn ihnen freie Hand gelassen wird. Schließlich ists aber eben doch das Naturgemäße.

Mein heutiger Schulweg!

Als ich heute früh aus dem Hause trat, wartete ich auf meine Freunde; denn wir wollten miteinander in die Schule gehen. Als wir an die Elisabethbrücke kamen, sahen wir, wie die Fische sich gegenseitig verfolgten. Als wir nun sahen, daß keine Kinder mehr gehen, rannten wir nach der Schule. Als wir aber an die Uhr sahen, war es in 5 Minuten um. Nun gingen wir Schritt für Schritt in die Schule. Liebau = IIIb.

Mein heutiger Schulweg.

Heute früh, am Kanale, traf ich meinen Schulkameraden Schuster. Er ging mit seinem Freunde, der das Gedicht „Die alte Waschfrau" lernte. Schuster fragte mich, ob ich das Lied, welches wir zu wiederholen aufbekommen hatten, gelernt hätte. Das bejahte ich auch; denn in der Schule wollte ich nicht, wie man sich ausdrückt, faul sein. Unterdessen waren wir drei bis an die „Westendhallen" gekommen. Da sah ich, wie mein Freund, er heißt nämlich Stock, mit seinem Bruder vor uns her ging. Sofort rief ich ihn; denn er ist ein drolliger, kecker Kerl. Wir reichten uns die Hand, und nun gingen wir um die Ecke. Bald hatten wir auch das Schulhaus erreicht. E. Böhme = II.

Aus dem Thema ist im allgemeinen nicht viel herausgeholt worden. Vielleicht ist der Schulweg durch die so ofte Wiederholung zu einem mechanischen Tun geworden, bei dem man nicht viel beobachtet und denkt. Merkwürdig ist, daß die beiden Arbeiten, trotz der weit differierenden Hauptzensur, so gar weit nicht auseinanderstehen.

Im Bade!

Als wir gestern baden gingen, waren es 14° Wärme. Wir froren schon, als wir hinkamen; denn wir hatten es schon erfahren, daß es kalt war. Unterwegs hatten wir schon den Kragen abgetan. Als wir dort waren, mußten wir warten. Endlich durften wir hinein. Ich war einer am ersten mit im Bade. Als wir alle da waren, sahen wir zu, wie manche von uns schwimmen konnten. Ich machte das auch nach, aber als ich hineinsprang, flog ich sehr auf den Bauch. Ich versuchte es nicht wieder. Nach einer Weile kam eine andere Klasse. Wir mußten bald heraus. Dann winkte uns unser Lehrer, und wir mußten heraus. Ehe wir heraus gingen,

tauchten wir uns noch einmal. Als wir uns nun abtrockneten, sahen wir, daß sich einige nicht getaucht hatten. Als wir nun fertig waren, gingen wir hinaus. Wir gingen in unsere Reihe, und als wir ein Stück gelaufen waren, konnten wir allein gehen. Riedel = IIIb.

Im Bade!

Vorigen Mittwoch war meine Klasse baden. Ich ärgerte mich, daß ich nicht mit baden gehen darf; denn ich hatte einen Nervenverschlag. Dieser ist noch nicht ganz weggeheilt. Ich ging zwar nicht mit in das Bad, aber ich ging an das Bad und sah den anderen zu. Ich konnte nur die Schwimmer aus unserer Klasse beobachten. Ihrer sechs standen sie auf dem Sprungbrett. Vier von ihnen machten ein Salto. Die anderen zwei sprangen gerade in die Elster. Dabei machten sie Honneur. Manchmal schwammen sie um die Wette. Der Sieger blieb stets der Knabe Härtel; denn dieser kann am schnellsten schwimmen. Sie sprangen nicht nur einmal hinein, sondern viele mal. Der eine Knabe machte den toten Mann. Er blieb ganz ruhig auf dem Wasser liegen. Nur mit den Händen ruderte er, und zwar so, daß es niemand sah, der es nicht wußte. So vergingen 20 Minuten, dann mußten sie heraus. Schnell zogen sie sich an. Dann kamen sie heraus und stellten sich an. Dann marschierten wir fort. Als wir ein Stück marschiert waren, wurde Links kehrt um! kommandiert. Dann konnten wir zu Hause gehen. Andrae = II.

Die Feuerwehr kommt!

Als ich mit meinen Freunden auf der Straße spielte, hörten wir ein Gerassele und Geklingle. Einer meiner Freunde spricht: Dort kommt die Feuerwehr! Wir eilen herüber auf den Fußweg. Ehe wir es uns versahen, sind sie schon vorüber. Voran kam der Leiterwagen, dann folgten die Spritze und der Mannschaftswagen. Hinter diesen gellt (der Knabe hatte „galt" geschrieben) der Ruf: „Es brennt!" Als die Feuerwehr angefahren kam, wußte ein kleines Mädchen vor Angst gar nicht, wo es hinrennen sollte. Wenn wir die Kleine nicht ergriffen hätten, so wäre sie in die Wagen gelaufen. Eine Menge Kinder rannten hinter diesen her. Meine Freunde wollten auch hinter der Feuerwehr herrennen. Ich sagte zu ihnen: Werdet ihr euch so abjagen, schließlich brennt es gar nicht! Ich hatte mich aber sehr geirrt. Als ich am andern Morgen die Zeitung las, hatte es in einer Fabrik gebrannt. Süßespeck = IIIb.

Die Feuerwehr kommt!

Ein lautschallendes Klingeln hör ich! Was ists! Die Feuerwehr kommt angerasselt! Halb wild kommen die Pferde um die Ecke gefegt. Der Leiterwagen! Da! Der Mannschaftswagen! Wie rasend fährt der Wagen um die Ecke. Der fährt bloß auf zwei Rädern, wenn der umfällt! sagt zitternd einer zu dem anderen. O! Wie die Pferde schon tropfen! Wenn eins stürzt und bricht ein Bein! schrien die Kinder im Vorbeirennen. Ganz von selber bleibt auf einmal jeder stehen, sobald er wahrnimmt, daß die Feuerwehr kommt. Ein jeder hat nämlich Angst, daß er unter den Füßen der

Pferde zertrampelt wird; denn in dieser Geschwindigkeit können die Pferde nicht gleich anhalten. Jetzt biegt die Spritze um die Ecke. Die Pferde! Zentimeterhoch klebt der Schaum auf ihrer Brust. Trotzdem springen sie noch auf zwei Beinen davon. Ein großes Feuer brennt unter dem Kessel, welches Flammen schlägt. Glühende Kohlen fallen unten heraus und bilden einen glühenden Streifen mitten auf der Straße. Ein Schwarm Kinder rennt hinterdrein, um die Brandstelle zu sehen. Keuchend kommen die Abgehetzten hinterher, und einige setzen sich sogar auf die Bordkante, um auszuruhen. Aber auf einmal werden die Kinder von dem Schutzmann zurückgehalten, damit nicht etwa ein Unglück passieren kann. Ist die Feuerwehr an der Brandstelle angelangt, so beginnt das Löschen unter strengem Kommando. Ist das Feuer unterdrückt, dann setzt sie ihren Weg in umgekehrter Richtung fort. Odrich = IIb.

Die Feuerwehr kommt!

Die Tore des Feuerwehrdepots öffnen sich. Klingelnd rasseln Spritze, Mannschafts- und Leiterwagen auf die Straße. Rauchwolken erheben sich über der Spritze; denn sie ist angeheizt worden, daß das Feuer das Wasser, was in dem Kessel ruht, in Dampf verwandeln kann. Alles, was Beine hat, bemüht sich, mit der Feuerwehr vorwärts zu rasen. An jeder Straßenecke ertönt das Warnungszeichen der Feuerwehr. Die Erde dröhnt unter dem Rasseln der Wagen. Die Fenster klirren unter den Hufschlägen der schäumenden Rosse. Kinder müssen doch bald wegen Ermattens das Wettrennen aufgeben. Atemlos halten sie sich ihre Seiten, aber nur für einige Augenblicke; denn ihre Neugier treibt sie zu dem Brandorte. Endlich haben die Wagen die Brandstelle erreicht. Ein Signal des Obersten bringt alle Löscharbeiten in Funktion. Grund = IIa.

Nun noch einige Bemerkungen zu den Arbeiten! Vielleicht erscheinen manchem diese Leistungen einer 1. Knabenklasse als zu gering. Gewiß, sie würden besser sein, wenn von unten herauf wirklich Ernst mit dem freien Aufsatze gemacht würde. Auf der andern Seite muß man aber bedenken, daß diese Arbeiten vollständig selbsteigene Leistungen der Kinder sind. Von wie vielen der 7, 8 Seiten langen „Abhandlungen" mit den unkindlichen aber oft so glänzend aussehenden Themen läßt sich das behaupten? Und dann: Hier ist nichts gefeiltes! So, wie der Stoff in der Erinnerung empfunden worden ist, so ist er geformt worden. Ich denke, das ist von einem Kinde reichlich viel verlangt und man darf mit dem Gebotenen wohl zufrieden sein. Außerdem galt es ja, auch der mechanischen Richtigkeit die nötige Aufmerksamkeit zu widmen. Die letztgenannte Forderung erscheint sicherlich manchem überflüssig. Aber das praktische Leben verlangt, daß man einen einfachen Brief, eine Postkarte u. a. sofort aus dem Stegreif schreiben kann.

Die gewählten Themen zu den Arbeiten entsprechen der höchsten Stufe: Sie stellen das Kind einem Stoffe gegenüber, den es selbsttätig

sprachlich formen muß. Das braucht nicht immer der Fall zu sein. Wenn das Kind in seiner sofortigen Reinschrift eine erzählte oder vorgelesene Geschichte, etwas Interessantes aus dem Unterricht wiedergibt, aber wiedergibt in seiner sprachlichen Eigenart, so ist doch immerhin die Arbeit leichter, weil der Stoff schon in einer sprachlichen Fassung vorliegt. Wenn es aber vor einen Stoff gestellt wird, über den es vielleicht überhaupt noch nicht gesprochen hat (z. B. Um 12 Uhr auf der X-Straße), so ist das bedeutend schwerer. Umgekehrt kommt aber diese Art der Arbeit entschieden der stilistischen Gestaltung zugute. Keine störende Form drängt sich dazwischen, sondern das Kind ist hier in gewissem Sinne wirklich sprachschöpferisch tätig. Ich meine, das lassen die mitgeteilten Proben erkennen: Ein Phrasengeklingel ist das nicht. Vergeblich sucht man abgegriffene Redensarten und wie Stuckornamente aufgepappte schmückende Beiwörter. Der sog. blühende Stil hat hier keine Heimstatt. Alles ist einfach, natürlich und gerade dadurch ist nicht weniges schön. Anschaulichkeit und Lebendigkeit darf man wohl den meisten dieser Kleinarbeiten zusprechen. Und woher diese Anschaulichkeit und Lebendigkeit? Weil es nicht übermittelte, aufgedrängte und schwächlich nachempfundene Gedanken sind, sondern Selbsterlebtes, mit dem eigenen Ich auf das innigste Verbundenes. Natürlich kann und wird man noch einen Schritt weiter gehen, indem man auch die Phantasie und das phantasierende Tun in Anspruch nimmt. Dann handelt es sich nicht bloß um ein reproduzierendes und konzentrierendes Darstellen von schon Erlebtem, sondern um ein Aussinnen und Ausspinnen von Zukünftigem oder überhaupt nur Fabuliertem. Daß hier jeder Schülerindividualität breitester Spielraum zur Entfaltung gegeben ist, liegt auf der Hand. So sind diese sofortigen Reinschriften wertvolle Dokumente zur Erkenntnis der einzelnen Schülerpsyche und des einzelnen Schülerkönnens und sie sind kräftige Hebel zur Emporhebung des Selbstbewußtseins: Das hab ich gekonnt ganz aus eigner Kraft!

Religion in allen Stunden.

Von Heinrich Scharrelmann-Bremen.

(Fortsetzung aus Heft 1.)

Das Buch der unbeachteten Wunder.

In einer schönen Stunde habe ich einmal den Plan gefaßt, ein Buch zu schreiben, das von den Wundern der Alltäglichkeit handeln sollte, das auf jeder Seite dem Leser neu die Augen darüber öffnet, wieviel Rätsel,

wieviel Wunderbares, wieviel Unverstandenes und wieviel Geistiges uns in den trivialsten Dingen und Lebensverhältnissen umgibt.

Noch heute, nun ich wieder an diesen Buchplan denke, wird es mir warm ums Herz, so sehr gefällt er mir auch heute noch.

Ist es nicht eine der wichtigsten Aufgaben für den Erzieher, das Kind heimisch zu machen in der Welt der Alltäglichkeit, es anzuleiten, das ganze Universum zu begreifen aus den Dingen und Menschen und Verhältnissen seiner engsten Umgebung heraus? Nicht wahr, das wäre feinste Pädagogik, die dem Kinde seine Umwelt immer lieber und heimischer und vertrauter machte, die ihm immer mehr Bodenständigkeit vermittelt, so daß es alle die Weisheit, die Güte, die Liebe, die Schönheit, die Wunder, die Entwicklung seiner engsten Welt tiefer begreifen, klarer erkennen und bewußter verehren kann? –

In meiner eigenen Jugend habe ich einmal ein paar Jahre fast ausschließlich mit Romanlektüre zugebracht. Damals, es war in meiner Jünglingszeit, ist mir der Unterschied zwischen einem guten und einem schlechten Romane, mochte dieser auch noch so „schön" geschrieben sein, klar geworden. Es gibt Romane, die den Menschen seinem Lebenskreise entfremden, die ihn einführen in eine Welt so phantastisch und so unnatürlich schön, daß ihm seine eigene Umgebung dagegen häßlich und wertlos erscheint. Sie operieren mit Helden, die es in Wirklichkeit nicht gibt, nirgends geben kann, sie schildern ein Leben, das in eitel Lust und Fröhlichkeit und – Oberflächlichkeit dahingaukelt. Sie wecken im Leser trügerische Hoffnungen, die ewig unerfüllt bleiben müssen. Diese Art der Romanlektüre wirkt verderblicher als die des Schauerromans, dessen Unnatur man schließlich selbst einem Idioten noch klar machen kann.

Wie ein guter Roman im Leser wirkt, so soll der Erzieher die Liebe zum eignen Lebenskreise im Kinde wecken und erhalten.

Seitdem ich das erkannt hatte, ist es für mich eine tägliche Aufgabe geworden, immer fester mit meinem eigenen Leben zu verwachsen, auch in den unscheinbarsten Dingen die Ewigkeitswerte mehr und mehr zu erkennen. Dadurch bewahrt man sich zweifellos am sichersten vor dem falschen verlogenen Idealismus einer Weltanschauung, die den gesunden Sinn vergiftet.

Freilich, was gehört für eine Übung dazu, ehe man zum Beispiel imstande ist, etwa mit dem Auge eines Malers draußen eine Landschaft als einheitliches Bild auffassen zu können, schöne Formen und Farben auch da erkennen und empfinden zu können, wo sie sicher nicht jeder sucht. Auge für die Schönheit einer Alpenlandschaft zu haben, ist kaum etwas Erwähnenswertes, um aber landschaftliche Reize noch in unserer „einförmigen" norddeutschen Tiefebene zu finden, dazu gehört ein viel empfänglicheres Gemüt und ein viel offenerer Sinn.

Wer einmal als Amateurphotograph mit der Kamera über Land gezogen ist, um Landschaften aufzunehmen, wird wissen, wie schwierig es ist, brauchbare Motive zu finden. Diese Schwierigkeit liegt aber niemals an der Landschaft, sondern stets am Photographen selber.

Und wie hier, so überall! Wenn dir ein verdrehter und total verschrobener Mensch begegnet, ist's manchmal wirklich eine schwere Kunst, aus

seinen verworrenen Reden noch das winzige Körnlein Wahrheit, das jedem Worte innewohnt, herauszuschälen.

Im Hasse die darin verborgene gute Absicht, in der offenbaren Lüge die Wahrheit, in jedem Irrtume das Ringen nach Erkenntnis, in jedem Unglauben die lebendige Sehnsucht nach tieferer Einsicht anzuschauen, ist schwierig, aber notwendig. Nur auf diesem Wege versöhnt sich der Mensch dauernd mit einer unerfreulichen Umgebung, in der er lebt.

Erziehen wir das Kind zur Liebe zu seiner engsten Umgebung (und das ist nur dadurch möglich, daß wir ihm in dieser seiner Welt überall Schönheit, Liebe, Weisheit, Macht, Entwicklung usw. nachweisen), so haben wir ihm damit ein Bollwerk gegeben, gegen alle lebensfeindlichen Gedanken und Empfindungen. Wir haben es dadurch heimisch gemacht in seiner Heimat. Und die Liebe zur Heimat ist die selbstverständliche Frucht jeder tiefgehenden Heimatkunde.

Von diesen Gedanken ausgehend, war mir die Idee gekommen, ein Buch über die Wunder der Alltäglichkeit zu schreiben, worin in praktischen Beispielen ausgeführt werden sollte, welche ungeahnten Rätsel und Probleme uns auf Schritt und Tritt umgeben, an denen wir aber achtlos vorübergehen, weil wir uns das Fragen und Forschen nach solch alltäglichen und altgewohnten Dingen längst, längst abgewöhnt haben.

Ein paar Andeutungen aber, wovon das Buch handeln sollte, will ich hier doch geben. Sie sollen zeigen, wie man in seinem Unterrichte auch den banalsten Stoffen neue Seiten abgewinnen kann, wie man sich bestreben muß, seinen Unterricht zu vertiefen durch die Verfolgung jenes oben angedeuteten großen Erziehungszieles.

1. Welch ein großes Wunder ist es doch, daß auf einem Rosenstrauche immer nur Rosenblätter, auf einem Birnbaume nur Birnblätter, am Weinstocke nur Weinblätter usw. sitzen! Kein Naturforscher kann uns sagen, wie die Pflanze es macht, daß sie in jedem neuen Blatte die ihr eigentümliche Form festhält. Er sieht in seinem Mikroskope wohl die verschiedenen Stadien der Zelleinteilung und Blattentwicklung, aber über die Ursachen all dieser Erscheinungen kann er uns nichts Befriedigendes sagen. So sehen wir überall in der Natur immer nur die äußeren Erscheinungen, nur in verhältnismäßig seltenen Fällen die nächsten, und niemals die letzten Ursachen der Erscheinungen.

2. Wie wunderbar ist das Sehvermögen. – Der Ton hat das Ohr und der Lichtstrahl das Auge hervorgerufen. Die vielen Sinnestäuschungen. Das kleine Kind greift sogar nach dem Monde. Es sieht noch unkörperlich. Wie die Sonne das Auge hervorgerufen hat, so haben auch wohl die in der Welt vorhandene Gesetzmäßigkeit die menschlichen Gesetze, die in ihr lebendige Zweckmäßigkeit unsere Vernunft, die Liebe Gottes unsere Liebe geweckt. Gott wirkt solange in uns, bis das Herz für göttliche Regungen empfänglich geworden ist und sich ihnen öffnet.

Wär' nicht das Auge sonnenhaft,
Wie könnt' die Sonne es erblicken?
Läg' nicht in uns des Gottes Kraft,
Wie könnt' uns Göttliches entzücken? –

3. Das kochende Wasser. Wie oft hatten die Menschen schon das kochende Wasser beobachtet, wie es den Deckel hebt, sich in eine dichte Dampfwolke verwandelt und in der Luft verteilt, trotzdem es sich um so alltägliche Dinge handelt, kam doch erst im vorigen Jahrhundert ein Mann auf die Idee der Dampfmaschine. Er kam darauf, weil er sich Mühe gab, über eine Sache nachzudenken, an deren Auffälligkeit sich tausend andere gedankenlos gewöhnt hatten.

Ein Wunder ist's auch, daß ein Körper so seine Form ändern kann, wie das Wasser: Eis, Wasser, Dampfwolke, unsichtbare Feuchtigkeit der Luft, Formveränderung der Wolken, Erdteile, Weltmeere, Pflanzen, Tiere und Menschen; Aggregatänderungen von Spiritus, Äther, Parfüm, Glas, Eisen, Stein und Luft. Wie erklären sich diese Erscheinungen? Die Atom- und Molekulartheorie. Atome und Moleküle hat noch niemand gesehen, aber wenn man ihr Vorhandensein annimmt, kann man eine Menge physikalischer Erscheinungen erklären. So siegt der spekulative Menschengeist über die Geheimnisse der Natur.

4. Eins der größten Wunder ist es, daß wir mit 25 Buchstaben jedem Menschen, wenn er auch noch soweit von uns entfernt ist, eine Nachricht senden können. Mit Hilfe jener 25 Zwerge sind uns die besten Gedanken vergangener Zeiten überliefert. Das erscheint uns deshalb so selbstverständlich, weil wir uns an den Gebrauch der Buchstaben längst gewöhnt haben. Die Sprache besteht aus Sätzen, diese aus Wörtern, diese aus Silben, diese aus Lauten. Weiter kann man die Sprache nicht zerlegen. Aber wieviele Beobachtungen und Erkenntnisse gehören erst dazu, ehe jemand auf den Gedanken kam, für die 25 Laute besondere Zeichen zu schaffen und sie zu Mitteilungen zu benutzen. Welch langer Weg war ferner nötig, ehe man lernte, diese 25 Buchstaben als Lettern zu gießen und nach Bedarf zusammenzusetzen, um zu drucken. Plötzlich taucht dann in einem Menschenhirne der neue Gedanke auf, der den Fortschritt bringt. Woher diese neuen Gedanken kommen? Wer das wüßte! Der Erfinder selbst weiß es auch nicht, er sagt: Der Gedanke flog mir zu! Ich habe ihn nicht aus mir selber, er kam mir plötzlich! — Ob es um uns eine unsichtbare geistige Welt gibt, aus welcher alle unsere Gedanken, die guten sowohl als die bösen stammen? —

Der Schutzengel.

Du kennst gewiß auch jenes Bild, das man fast bei jedem Glaser im Schaufenster und in den Kunsthandlungen so häufig ausgestellt sieht: „Der Schutzengel". Ein paar Kinder, ein Knabe und ein Mädchen, pflücken an einem schroffen Abgrunde Blumen. Der Knabe hat zudem noch einen Schmetterling erblickt und will ihm über einen schmalen Steg nacheilen. Der Falter gaukelt davon, bei dem nächsten Schritte, bei der geringsten Unvorsichtigkeit muß das Kind zerschmettert in die Tiefe stürzen. Hinter ihnen aber steht ein Engel, der mit zwei mächtigen Flügeln schwebend den Kindern folgt, er hält seine Hände beschützend über sie und — lächelt. Eigentlich ist es ein ganz unnatürliches und widerlich süßliches Bild. Warum der Engel in diesem Augenblicke, wo die Kleinen in höchster Gefahr schweben, eigentlich lächelt, ist gar nicht zu begreifen. Die drei Gestalten sind noch

dazu stark idealisiert, d. h. sie sind vom Maler absichtlich und übertrieben schön gemacht. Durch alles dies wird das Bild unwahr. Der Engel sieht überdies aus wie ein etwa 18jähriges Mädchen, das in ein langes Nachtkleid gesteckt ist. So wie er hält kein Mensch die Hände, so geziert wie er steht niemand an einem Abgrunde. Den Kindern hat der Maler Puppenköpfe gemalt und auch der Engel hat ein ganz unnatürlich ausdrucksloses Antlitz. Wie kläglich und ungeschickt ist das alles vom Maler gezeichnet und gemalt.

Ob das die Leute gar nicht sehen, die es im Schaufenster betrachten und begeistert dabei ausrufen: „O, wie schön!!" –

Nein, ich möchte doch ein solch süßliches und durch und durch unwahres „Kunstwerk" nicht in meiner Stube hängen haben! – Eins gefällt mir allerdings doch an dem Bilde, nämlich der Ausdruck der Sorglosigkeit in den Kindergesichtern, aber den hat der Maler wohl nur deshalb so glücklich getroffen, weil er dem Knaben sowohl als auch dem Mädchen so leere Puppenaugen und so lächelnde Züge um den Mund gemalt hat.

So wenig mir nun die Ausführung des Bildes gefällt, so sehr gefällt mir der Gedanke, die Idee, die dem Bilde zu grunde liegt. Schade ist es nur, daß die Kunst des Malers nicht ausreichte, um diesem Gedanken Leben und glaubhaften Ausdruck geben zu können.

Was er mit seinem Bilde hat sagen wollen, ist etwas für eine Mutter sehr tröstliches, ruft es ihr doch zu: Fürchte dich nicht, denn wenn dein Kind auch in Gefahr gerät, so ist sein Schutzengel doch immer bei ihm und geleitet es sicher über alle Abgründe.

Wirklich, das ist ein schöner Gedanke! Ich wollte nur, ein wirklich bedeutender Maler gäbe uns einmal ein Bild „Der Schutzengel", aber es müßte ein Maler sein, der zwei lebensfrische Kinder auch überzeugend und natürlich zu malen versteht und der einen Engel zu gestalten vermag, der wirklich überirdisch und nicht so mädchenhaft menschlich aussieht, dem man es auch auf dem ersten Blicke glauben kann, daß er imstande ist, zwei Kinder aus einer großen Gefahr zu erretten.

Der Gedanke des Bildes ist gut, ja, er ist sogar erhaben, aber die Ausführung ist kläglich oblatenhaft und gänzlich ungenügend.

– –

Ob's wohl wirklich Schutzengel gibt, die stets bei uns sind, die uns vor allem Bösen behüten und bewahren? Sicher ist's nur ein schöner Gedanke und keine Wirklichkeit, wie könnte es sonst sein, daß Menschen von den Bergen stürzen, von Wagen überfahren werden, durch Gasausströmungen ersticken, beim Baden ertrinken usw. usw. Oder haben etwa nicht alle Menschen Schutzengel, sondern nur die Guten und die Frommen? Auch das kann nicht sein, denn plötzliche Unglücksfälle treffen sowohl die guten wie die bösen, die frommen wie die ungläubigen.

Und doch habe ich schon oftmals gehört, wie jemand von einem andern behauptete: Du bist mein guter Engel! – Er meinte dann seinen Freund damit oder den älteren Bruder oder die Mutter oder sonst jemand, der sich treu um ihn sorgte und ihm mit seinem Rate beistand.

Also gibt es doch Schutzengel, nur sind dies keine überirdische Wesen, sondern ganz menschlich aussehende?

So aufgefaßt, ist der Gedanke eines Schutzengels für jeden Menschen auch schön! Blicke nur auf dein Leben zurück und überlege einmal, ob du auch schon von solch einem Schutzengel behütet worden bist, ob schon einmal in einer schweren Stunde, wo viel für dich auf dem Spiele stand, ein Mensch zu deinem Schutzengel geworden ist. Das müßte wahrlich ein ganz trostlos verlassener, unglücklicher Mensch sein, der noch niemals von einem solchen Schutzengel in Fleisch und Blut beraten worden wäre. Schutzengel ohne Flügel, nur mit einem warmen, liebenden Herzen und zwei klugen, teilnehmenden Augen ausgerüstet, wandeln — Gott sei Dank! — oft auf unserer Erde.

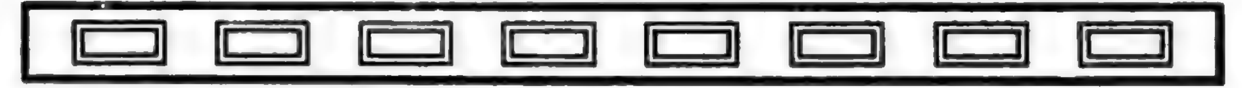
Solch ein Schutzengel bist du vielleicht, nein sicher, selber schon gewesen, wenn du ein Kind vor einer bösen Tat warntest, wenn du einen Kampf schlichtetest, eine Lüge zu verhindern suchtest, eine Hand, die sich schon nach dem fremden Eigentume ausgestreckt hatte, noch rechtzeitig ergriffst.

Schade ist nur, daß so manchem Menschen solch ein Schutzengel in jenen Stunden fehlt, wo ein schwarzer Gedanke geboren, eine böse Tat geplant oder ausgeführt wird. Unsere Zuchthäuser und Strafanstalten würden, glaub ich, bald ganz geleert werden, wenn jedem, der auf die schiefe Ebene gerät, ein treuer Berater und Freund zur Seite stände.

Ist's nicht ein Jammer sondergleichen, daß so viele Menschen einsam und freundlos dahinleben und guten Rat entbehren müssen? — Wie ungerecht ist doch die Welt eingerichtet!! — Warum, so fragt man sich, läßt Gott, wenn es einen Gott gibt, das eine Kind elternlos aufwachsen und umgibt ein anderes mit einem ganzen Heere von Verwandten, die ihm helfen und raten.

Aber nein, so ist es ja gar nicht! Wirklich freundlos und verlassen ist ja kein einziger Mensch. Und wenn dir auch alle deine Verwandten und Freunde durch den Tod entrissen worden sind, wenn du auch in einem wildfremden Lande unter Menschen leben mußt, deren Sprache du nicht verstehst, deren Rat dir nichts nützt, verlassen bist du darum doch noch nicht! — Kennst du wirklich den guten Freund, den besten Berater noch nicht, der immer bei dir ist, der niemals irrt, der stets bereit ist, dir zu raten und zu helfen? Nicht wahr, du merkst es schon, daß ich jetzt das Gewissen meine, das tief im Menschenherzen ganz leise seinen Rat uns zuflüstert.

Das ist dein Schutzengel, der dir auch dann verbleibt, wenn alle Menschen dich verlassen haben. (Fortsetzung folgt.)



Gartenarbeit für unsere Großstadt-Jugend!

Von H. Richter-Leipzig.

Es ist nahezu ein Menschenalter vergangen, seit man in den rapid wachsenden Großstädten auf Mittel sann, der sich meist selbst überlassenen Jugend der ärmeren und ärmsten Kreise Ersatz für das Elternhaus zu schaffen, sie von den Straßen mit ihren sittlichen Gefahren herein unter Auf-

sicht zu bringen und sie mit Spiel oder Arbeit zu beschäftigen. Diese Art der Jugendfürsorge, wie sie in den Kinderbewahranstalten, Kinderhorten oder wie sich diese Einrichtungen sonst noch nennen mögen, zum Ausdruck kommt, wurde mit dem Wachsen der Industrie, die Väter und Mütter gerade der erziehungsbedürftigsten Kinder in ihren Bannkreis zog, immer nötiger. Auch kleinere Städte, sogar Dörfer, deren Bewohner zumeist in Fabriken arbeiten, haben dergleichen Veranstaltungen getroffen und wissen deren Bedeutung zu schätzen. Als eine der ersten deutschen Städte betätigte sich auf diesem Gebiete Leipzig. Im verwichenen Frühjahr feierte der erste Leipziger Knabenhort sein 25jähriges Jubiläum.

Die folgenden Ausführungen haben den Zweck, weitere pädagogische Kreise auf ein altes Heilmittel gegen den vorhin berührten sozialen Notstand aufmerksam zu machen und den weiteren Ausbau der Jugendfürsorge in vorbeugendem Sinne zum Heile besonders der bedauernswerten Großstadtjugend anzuregen.

Womit sollen die Knaben — ich habe fernerhin nur solche im Auge — beschäftigt werden? Das war nach Erledigung der Geld- die Kardinalfrage bei Eröffnung der Horte. Das Natürlichste war vor 30 Jahren, an die Fröbelschen Ideen, die bereits in den Kindergärten ihre Verwirklichung gefunden hatten, anzuknüpfen. Freilich konnten solche Arbeiten wie Papierfalten, Stäbchenlegen u. dergl. größere Knaben für die Dauer nicht befriedigen, es mußte neuer Rat geschafft werden. Ein glückliches Zusammentreffen war es damals, daß von Schweden her die Knabenhandarbeit als neues Erziehungsmittel verbreitet wurde und bald zahlreiche Anhänger fand, deren tatkräftigster der Freiherr von Schenkendorf war. Konnte man nun noch lange im Zweifel sein, was die Knabenhorte zu treiben hätten? Papparbeit, leichte Holz- und noch leichtere Metallarbeiten, erstere der Billigkeit der Betriebsmittel wegen weit bevorzugt.

So fand ich den Hort, als ich vor 15 Jahren als Leiter eintrat. Natürlich wurde auch die Anfertigung der Schulaufgaben überwacht, man unternahm ferner im Sommer Spaziergänge, besuchte auch das Bad fleißig, trieb also alles, was ein einsichtiger Vater seinen Kindern angedeihen läßt. Aber recht befriedigen wollte das den Leiter und die Knaben nicht. Es fehlte die freie, ungebundene Tätigkeit, nach der ein richtiger Junge naturgemäß verlangt. Im Zimmer mußte auf äußerste Ruhe gehalten werden, machten doch Hämmer, Sägen und Feilen schon Lärm genug. Auf den kleinen Ausflügen mußte man in Schritt und Tritt zu Zweien immer nur auf den gebahnten Wegen gehen, sonst kam man mit dem Publikum und noch mehr mit den aufsichtsführenden Personen in Streit.

Geradezu unerträglich wars, wenn alle 40 Knaben im Arbeitszimmer bei Leimgeruch, Holzstaub, verdorbener Luft und Höllenlärm tätig waren. Allen den Übelständen wurde abgeholfen durch Einführung der Gartenarbeit.

Entgegen den Zweifeln maßgebender Personen an der Ausführbarkeit des Vorhabens wurde bei Inanspruchnahme nur geringer Mittel ein Landstück in Größe von 500 qm gepachtet, die nötigsten Gartengeräte angeschafft, zu deren Unterbringung und zum Schutze bei Eintritt schlechten Wetters ein

Schuppen errichtet — und innerhalb weniger Wochen grünte, blühte und gedieh es auf dieser Scholle Erde über alles Erwarten. Die Knaben arbeiteten täglich und sichtlich mit Lust. Leider waren der Bewegungsfreiheit bei solch kleiner Fläche immer noch zu enge Schranken gezogen. Nun, diesem Übelstande ist gründlich abgeholfen worden; jetzt ist unser Hortgarten nahezu 5000 qm groß. Es sei mir erlaubt, mich über seine Herrichtung etwas ausführlicher auszulassen, möchte doch gerade dieser Teil praktische Anregungen zur weiteren Verbreitung der guten Sache enthalten.

Woher die große Fläche in der Großstadt? das dürfte wohl die erste Frage sein. Ja freilich bei den Schulgebäuden und in deren nächster Umgebung ist sie nicht zu haben. Da heißt es: hinaus an die Grenzen des Weichbildes. Uns wurde vom Rate der Stadt ein Platz zur Verfügung ge-

Mittlerer Teil des Hortgartens.

stellt, der später einmal Straße sein wird, daher langgestreckt und schmal (220 m l., 25 m br.). Man wende nicht ein, daß die Entfernung von der Schule — bei uns 15 Min. — der Sache Eintrag tue, im Gegenteil: je weiter weg von Schulstube und Schulluft, desto größer das Gefühl der Freiheit. Wenn hierbei einem Schulleiter das Bedenken aufsteigen sollte, daß ja dann eine ausgiebige Beaufsichtigung von seiner Seite nicht möglich wäre, so müßte ich ihn bitten, sich davon zu überzeugen, daß sich auch solche Tätigkeit ohne Aufsicht ausführen läßt. Spaten, Hacken, Obst und Gemüse sind in ihrer Natürlichkeit geschworene Feinde des heiligen Bürokratius. Das zugewiesene Landstück befand sich in dem denkbar wildesten Zustande. Kein Farmer des Wilden Westens hat mehr Mühe gehabt, aus Steppe und Urwald Kulturland zu schaffen, als wir. Man nannte das Gelände in dem Stadtteile die Leipziger Schweiz. Um eine halbwegs ebene Fläche herzustellen wurden hier Hügel abgetragen, dort Vertiefungen aus-

Digitized by Google

gefüllt, außerdem aber noch ca. 400 Fuhren Grunderde von in der Nähe befindlichen Neubauten angefahren. Gerade der Urzustand der Landscholle reizte die Knaben zu ausdauernder Arbeit. Mit Spaten, Hacken und Karren als den Werkzeugen, deren Handhabung größere Kraft erfordert, gehen gesunde Jungen überhaupt am liebsten um. Im Herbste war die Arbeit begonnen worden, während des Winters aber soweit gediehen, daß im Frühjahr die Bearbeitung der Fläche mit Pflug und Egge einsetzen konnte. Es war ein hoffnungsloser Anblick: Eine Scholle immer größer als die andre und zäh! Aber es wurde trotzdem der Versuch mit dem Kartoffelbau gemacht. Bis spät in den Mai hinein dauerte es, ehe wir mühsam mittelst Spaten die Knollen in den Boden gegraben hatten. Wie sie herauskämen, das sollte nun ihre Sorge sein. Und sie kamen und es gab im Herbste die erste, wenn auch bescheidene Ernte. Um den Boden zu lockern, wurden nun wieder wie schon im Frühjahre ungezählte Fuhren Straßenkehricht, die die Stadtverwaltung unentgeltlich lieferte, über die Fläche ausgebreitet und der Kartoffelbau im 2. und 3. Jahre fortgesetzt. Inzwischen waren natürlich auch andere Kulturen in Angriff genommen worden. So wurden ca. 350 Stck. Johannis- und Stachelbeersträucher und über 100 Stck. Zwergobstbäumchen angepflanzt, nachdem wir die dafür bestimmten Landstücke auf 60—80 cm Tiefe rigolt hatten. Solche Bodenarbeiten können von rüstigen Knaben auch in der rauhen Jahreszeit vorgenommen werden, und es traf sich gut, daß in jenen Jahren milde Winter eintraten, sodaß wir nur während einiger Wochen die Arbeit auszusetzen genötigt waren. Jetzt bauen wir in dem tiefgelockerten humusreichen Boden alles, was ein Garten nur immer zu liefern imstande ist, selbst Erdbeeren und Spargel. Der Garten hatte nun auch, dem Gelände entsprechend, seine Einteilung erfahren. Breite Wege, auf denen zum Teil Fuhrwerke den nötigen Dünger anfahren können, waren angelegt worden. Das beim Ausschachten derselben gewonnene Erdreich diente zur endgültigen Planierung der Fläche. Zahlreiche Stein- und Aschefuhren hatten das Füllmaterial herbeigebracht. Mit Pferden umzugehen, ist den Knaben eine besondere Freude, da lassen sie sich bei keiner Arbeit festhalten, und dazu bot und bietet sich noch jetzt des öfteren Gelegenheit.

Zur Bestreitung der Einrichtungskosten hatte der Schulausschuß 450 M. ausgeworfen. Mehr hatten wir nicht veranschlagt, um nicht das ganze Unternehmen scheitern zu lassen. Dieses Sümmchen reichte allerdings selbst bei größter Sparsamkeit nur für den ersten Anfang aus. Zur Herstellung des Zaunes in Länge von 230 m benötigten wir allein ca. 320 M. Das Areal wird auf einer Längs- und der Breitseite von einer Hecke umschlossen, sonst wäre das Geld für die Umzäunung verbraucht worden. Von dem uns verbleibenden Restbetrage wurde Material zum Baue der Geräte- und Unterstandsschuppen, der Aborte und Lauben angeschafft, die Anlage von Frühbeeten und der Ankauf der Bäume und Sträucher besorgt. Was alles in einen großen Garten gehört, weiß nur ein Gartenbesitzer. Zur Beschaffung aller Bedürfnisse haben wir sicher die doppelte Summe verausgabt. Das Fehlende wurde aus den Erträgnissen bestritten, auch gingen uns hilfreiche Freunde zur Hand. Vom angrenzenden Schlachthof erhalten wir noch heute mancherlei, was drüben nicht mehr gebraucht wird, und nur im Wege herumliegt.

Die größte Errungenschaft für unsern Garten war die Einführung der Wasserleitung, die im 2. Jahre von der Behörde mit Aufwand von ca. 500 M. bewerkstelligt wurde. Wenn wir uns bei der Größe der Landfläche auch meist auf des Himmels Segen verlassen müssen, so hat doch die Wasserleitung für die frischen Anpflanzungen und für die Anzucht von reichlich Wasser verlangenden Pflanzen wie Kürbis und Sellerie die einschneidendste Bedeutung; hängt doch das materielle Ergebnis unserer Gärtnerei in der Hauptsache vom Gedeihen gerade dieser beiden Gewächse ab. Auch gibt es unter den fleißigen Gärtnerbürschchen immerfort durstige Kehlen.

Ich höre schon wieder einen Einwand: Es dürften wohl nur wenige

Sellerie- und Tomatenzucht.

Orte in der Lage sein, Derartiges zu schaffen, da es an geeignetem Areal fehlt. Den Einwand lasse ich nicht gelten. In Leipzig liegen an den Grenzen nach allen Richtungen hin Landstücke brach, oft Jahrzehnte lang, die sich zu solchen Zwecken eigneten. Man mache nur einmal den Anfang, um zu zeigen, wie segensreich die Einrichtung für die Jugend ist, und die Idee wird bald Anklang finden.

Überdies könnte es nichts schaden, wenn solche Anlagen für die Dauer eingerichtet würden, die nachher beim Wachsen der Stadt als grüne Inseln ähnlich unseren Schmuckplätzen das Einerlei der Straßen vorteilhaft unterbrächen. Es brauchte nur dafür Sorge getragen zu werden, daß ihr Zustand den ästhetischen Sinn des Beschauers nicht beleidigte.

Wie gestaltet sich nun der Betrieb in diesem „Kinderland"?

Digitized by Google

Vor allen Dingen muß der Schulmeister zu Hause gelassen und den Knaben möglichst viel Freiheit gewährt werden.

Stellen wir uns gleich einmal mitten hinein in diese Tätigkeit, um ein anschauliches Bild zu gewinnen. Es ist an einem sonnigen Frühherbsttage. Die Knaben sind bei meiner Ankunft zum größten Teile schon vor dem Garten beim Fußballspiele versammelt. Einige haben bereits die Oberkleider abgelegt, um mit dem Spiele und der Arbeit ein Luft- und Sonnenbad zu verbinden. „Dürfen wir das Spiel erst noch alle machen?" „Natürlich!" Auf das gegebene Zeichen stellen sie sich dann im Kreise um mich her, um die Verteilung der Arbeit entgegenzunehmen. „Heute gibt es vielerlei zu tun. Vorn an der Spitze, wo der Kohlrabi stand, muß gegraben werden. Wer will?" „Ich! ich!" schallt es aus der Runde und ich habe Mühe und Not, mir besonders Arbeitslustige mit ihren zudringlich aufgehobenen Händen vom Halse zu halten. Es erfolgt die Auswahl. „A., du hast die Leitung! Was braucht ihr dazu?" Sie zählen es auf und stürmen nach dem Geräteschuppen, um die besten Spaten und Hacken zu bekommen. — „Zwei nehmen Schubkarren und fahren von dem Düngerhaufen den Grabern zu, was gebraucht wird." Erneuter Ansturm, der sich bei fast allen Anordnungen wiederholt. „Also ihr zwei. Vergeßt nicht, die Düngergabeln mitzubringen! — Der Sellerie muß gegossen werden! Also ihr, holt euch die Gießkannen, aber ohne Brause! Benutzt auch die Kübel mit! Du Kleiner läßt die Wasserleitung laufen! Du Großer stellst die andern an; verteile sie gut. Wie wirds gemacht? — Wer pflückt Tomaten? dort das Mädchen wartet schon drauf! Na also du, weil du den bösen Fuß hast und sonst nichts tun kannst! — Ihr beiden Brüder pflückt hinten am Schuppen die Schibbicken, sonst fressen sie die Stare vollends. Nehmt die kleine Leiter! Fallt nicht herunter! Und ihr zwei sucht euch den hübschen runden Korb und nehmt von dem Bäumchen dort die rotbäckigen Äpfel ab. Laßt sie nicht fallen! — Es sind zu einem Feste ein paar Körbe Blumen bestellt worden. Wer schneidet sie? Was braucht ihr dazu? Du, hole den Messerkasten, du hast die Verantwortung darüber. Wieviel sinds? — Die Erdbeeren müssen vollends gepflanzt werden. Wer hatte das am letztenmal besorgt? — Ihr da, ihr Kraftmeier, mögt Kürbisse ernten! Nehmt die Sackleinwand zum Heben dazu und fahrt sie mit dem Wagen in die

Schibbickenpflücker.

große Laube! Dann könnt ihr sie auch auf der Dezimalwage wiegen! Schreibts auf einen Zettel auf! Den kleinen Kerl – ein Knirps von etwa 5 Jahren, den der größere Bruder als Drollgast mitgebracht – nehmt als Gehilfen mit! – Es werden heute wieder viel Käufer kommen. Ihr beiden seid meine Handelsgehilfen. Wollt ihr? Du schreibst auf und du wiegst ab! Grabt immer einen Korb voll Möhren heraus! Das Kräuterich tragt ihr Kleinen da in einem Kübel zum Kaninchenstall! Ihr füttert die Tiere! Malkert die Jungen nicht so in den Händen herum! Dann schneidet ihr Gemüsehändler noch den großen Korb voll Krautköpfe, rote und weiße! Stellt auch noch einen Eimer mit Zwiebeln zurecht! Was sonst noch zum Verkauf gebraucht wird, besorgen

Blumenschnitt.

die Pflücker! – Du, Sch., hast wohl nicht Mittag gegessen, daß du jetzt schon wieder eine Bemme in der Hand hast? Was hatte denn die Mutter gekocht? Das ißt du gewiß nicht gern! Wir wollen nachher mal nach dem Bienenstande sehen! – Ihr drei da mögt das Säen auf dem frisch gegrabenen Lande vorbereiten! Du holst den Rillenzieher und drei Häckchen, du suchst die Tüten mit Spinat und Radieschen aus dem Samenkasten und du fährst 2 Karren feine Erde hierher, jede für sich, damit wir den Samen mit Erde mischen, sonst geht er zu dick auf! Ihr könnt auch den Durchwurf nehmen und die Erde erst durchsieben! Die Klumpen gehören dorthin! – Wer hat nun noch keine Arbeit? Ihr drei könnt die Hecke schneiden! Die Scheren liegen im Bienenstande! Ihr könnt die Arbeits- und Gerätebude, ihr die Laube aufräumen. Ihr mögt mal alle Holzpantoffel und Papierstücke, die herum-

liegen, zusammenlesen! (Die Knaben sind genau so ordnungsliebend wie die Erwachsenen, die beim Sonntagsausfluge auf dem Ruheplatze im Walde alle Flaschen und Papierhüllen liegen lassen, die sie nicht mehr brauchen). Ihr letzten aber holt euch die flachen Spaten und reinigt den Hauptweg wieder mal von Unkraut! Wenn ihr euch dazuhaltet, dürft ihr nachher mein Rad putzen!"

Oft reichen die 40 Knaben nicht aus und es müssen notwendige Arbeiten für ein nächstes Mal zurückgestellt werden. In Verlegenheit, wie wohl die Knaben alle Beschäftigung finden könnten, bin ich noch nie gekommen, es hat noch nie an Arbeit, wohl aber an Arbeitern gefehlt. In der arbeitsreichen Frühjahrs- und Herbstzeit wäre es ein Leichtes, 60 Knaben mit Arbeit zu bedenken. Es sind zuweilen auch schon soviel gewesen, denn mancher wird durch das anregende Treiben angelockt und bietet, nachdem er eine Zeitlang vom Zaune aus zugesehen, seine Kraft zur Hilfe an, besonders ist das im Frühjahr der Fall, wenn nach langer Untätigkeit der Trieb zur Bewegung wieder mächtig sich regt, ferner auch zu Zeiten, wo Beeren und andre leckere Sachen winken.

Oft auch bringen die Knaben Klassengenossen mit, die von dem Paradies Kunde vernommen. Keiner geht enttäuscht wieder hinaus, etwas wirft es immer ab. Wie viel Eltern aber, auch solche besseren Standes, äußerten, nachdem sie dem bunten Treiben lange mit Interesse zugeschaut hatten, den Wunsch, daß sie ihren Knaben auch mit bei der fleißigen, fröhlichen Schar haben möchten. Und mancher Sachverständige hat mich versichert, daß diese Art der Kinderbeschäftigung die einzig richtige sei.

Ich gebe jedem Knaben womöglich das zu tun, was er am liebsten verrichtet. Man kommt bald dahinter, wohin der Wunsch des einzelnen geht. Die Individualität der Zöglinge läßt sich bei solch mannigfaltiger Tätigkeit überhaupt besser erkennen, als im Klassenzimmer beim Stillesitzen mit gefalteten Händen. Allerdings gibt es auch Arbeiten, die allgemein ungern verrichtet werden. Wozu haben wir denn aber allerhand zu essen und zu naschen im Garten? Da wirkt oft eine Kleinigkeit ein Wunder und überwindet Unlust, Abneigung, ja Ekel. Das Jäten z. B. werden die wenigsten aus freien Stücken übernehmen. Es ist auch oft keine leichte Sache, das Unkraut von dem Weizen zu unterscheiden. In Rücksicht darauf habe ich die Kulturen so eingerichtet, daß in der Hauptsache nur gehackt zu werden braucht.

Doch unsere kleinen Arbeiter bedürfen auch der Aufsicht. Zu diesem Zwecke geht jetzt der Leiter durch den Garten von Gruppe zu Gruppe, hier und da eine Anordnung treffend oder ein Lob spendend, dort auch einen hitzigen Streit um das bessere Arbeitsgerät zu schlichten. Dem sich nähernden Meister wollen sich alle im besten Lichte zeigen. Bei seiner Entfernung wird das Tempo wieder langsamer. Dahinten, von Gesträuch verdeckt, erzählen sich einige ausruhend, von dem gestrigen Ballwettkampfe. Da drüben fängt einer der Bodenbearbeiter an, die Nachbargruppe mit Erdklumpen zu bewerfen. Wie er es versteht, bei meinem oder des Getroffenen Hinsehen den Unschuldigen zu spielen! Der letztere erwidert mit gleicher Waffe oder beim Mangel an solcher mit einer Verbalinjurie. Da regt sich allerdings in mir der Schulmeister. Doch — laß sie, du mußt nicht alles sehen und hören! Warst auch einmal ein Junge! Aber die Haftpflicht! Ja die Haft-

Digitized by Google

pflicht! Wir wollen doch gleich den Garten schließen! Dort die Blumensammler könnten sich mit dem Messer ein Auge ausstechen! Und da drüben die Hacker, wie leicht könnte einer dem andern den Kopf spalten. Ich darf mir nicht alles ausmalen, was für Unglück mit den Geräten alles angerichtet werden könnte, und ich will es auch nicht! Einmal müssen sie doch lernen, mit gefährlichen Instrumenten umzugehen, damit sie geschickte Menschen werden. Kann man sich nicht auch, auf der Straße in Gedanken gehend, an einem Laternenpfahl den Kopf einrennen oder von einem Auto überfahren werden?

Ein lauter Ton bricht unsern Gedankengang ab. In der nahen Fabrik

Erdbeerpflanzer.

tutet es und „Vesper!" schreit es aus vielen Kehlen immerfort verstärkt, bis der Leiter dem Rufe Gehör gibt. „Können wir die Schaukel aufmachen? Dürfen wir das große Brett mit in den Bach nehmen? Dürfen wir Fußball spielen? Dürfen wir Stelzen laufen? Dürfen wir uns hinten eine Bude bauen?" So fragt es durcheinander von den verschiedensten Seiten. „Aber erst ruhig euer Vesperbrot essen!" lautet die Antwort. Nach einer halben Stunde, wenn die Arbeit nicht drängt auch nach längerer Pause werden die Leutchen wieder zusammengerufen und nicht lange, so rühren sich wieder die Hände bei fleißiger Arbeit. Es fällt nicht schwer, für solche, die mit ihrer Aufgabe fertig sind, eine neue zu finden. So geht es fort, bis die Maurer an dem Neubau drüben ihre Arbeitsstätte verlassen und „Feierabend!" schallt es nun von allen Seiten. Wie schnell ist doch

Digitized by Google

heute wieder der Nachmittag vergangen! Wie viel Arbeit ist noch zu tun übrig geblieben! Bald sind nun die gebrauchten Geräte in der Bude von einigen geordnet und dann gilt es noch, den „Lohn“ auszuteilen. „Stellt euch in die Reihe! Jeder nimmt sich aus diesem Korbe 5 Astern und aus jenem 5 Stengel Löwenkraut! Du, N., verteilst nachher noch Spargelkraut als Zierat! Was von den Blumen übrig bleibt, erhalten die Fleißigsten!“ Mit solcher Arbeit sind sie noch schneller am Ziel als vorhin! Kinder sind nun einmal Realisten und wollen für ihr Tun etwas haben. Erwachsene sollen es zum größten Teile auch noch sein. Erziehung zur Arbeit ist unsere Losung. Schon zu Luthers Zeiten galt der Erziehungsgrundsatz, daß bei der Rute auch der Apfel liegen müsse. Die „Rute“ brauche ich selten. Dem Knaben, der vorhin mit Erdklößen warf und dem Schimpfer brauche ich jetzt nur zu drohen, sie ein andermal bei der Verteilung auszuschließen. Wenn dann wirklich einmal der eine oder der andre keinen „Apfel“ bekommt, so ist diese Strafe sicher wirksamer als die „Rute“. Jedenfalls wäre es ganz töricht, den jungen Arbeitern alles, was sie durch ihren Fleiß geschaffen haben, vorzuenthalten. Würde sonst nicht das kindliche Verlangen sich über alle Verbote des Lehrers und Ermahnungen der Eltern hinwegsetzen? Es ist so noch genug Versuchung, an Bäumen und Sträuchern voll lockender Früchte vorübergehen zu müssen. Das ist aber zugleich die beste Erziehung zur Ehrlichkeit. Es kommen solche Näschereien — Diebstahl will ich es gar nicht nennen — oft genug vor, besonders bei Neulingen. Wenn aber die Knaben merken, daß die Früchte ihrer Mühe Preis sind, dann passen sie schon von selbst aufeinander auf und machen Wiederholungen unmöglich. Ich nahm vor einigen Jahren einen Knaben, der bei uns im Vorbeigehen buchstäblich „in die Äppel gehauen“ hatte, auf Bitten der um die Zukunft ihres Kindes bangenden Mutter in unsere Gemeinschaft auf. Seine Strafe war die, daß er das beschädigte Bäumchen sorgsam pflegen mußte. Ich habe nie wieder an ihm eine derartige Neigung verspürt.

Die Knaben sollen alles haben, natürlich pädagogisch zugewogen. Bekämen sie alles, was geerntet wird, so wäre das eine Überladung und würde den Wert der Gaben in ihren Augen herabsetzen, auch zu Neid vielfach Anlaß geben. Dem Leiter steht über die Verteilung selbstredend das alleinige Recht zu. Die Knaben erhalten die Gaben nicht als rechtmäßigen Lohn, sondern als Geschenke. Größerer Fleiß wird mit größerer Gabe bedacht; Faulheit — denn Drückeberger gibt es überall — und Ungezogenheit gehen leer aus.

Wie schon angedeutet, werden die Erzeugnisse des Gartens verkauft, zu besonders billigen Preisen an die Eltern der Kinder. Die erzielten Erträgnisse sind nicht unbedeutend. Sie steigerten sich mit der zunehmenden Güte des Bodens. Im vorigen Jahre betrug die Einnahme ca. 650 M.; heuer wird sie infolge der abnormen Witterung beträchtlich niedriger ausfallen. Die Einnahmen finden die verschiedenste Verwendung. In den ersten Jahren wurden sie zum größern Teile zur weitern Ausgestaltung des Gartens verbraucht. Jetzt, wo diese nahezu vollendet ist und nur noch der Ergänzung und Ausbesserung bedarf, kommen die Gelder zu Nutz und Frommen der Knaben ins Rollen.

Digitized by Google

Die erziehlichen Momente, die in dem ganzen Unternehmen liegen und die den eigentlichen Wert desselben ausmachen, sind schon in den bisherigen Ausführungen mehr oder weniger deutlich zum Ausdruck gekommen. Ich will noch auf einige andre hinweisen und zwar im Vergleich mit der jetzt immer mehr in Aufnahme kommenden Werkstattarbeit. Nicht, als ob ich ein Gegner davon wäre – ich bin auch durch diese Schule hindurchgegangen – sondern in dem Sinne des Dichterwortes: Das Bessre ist der Feind des Guten. Schon am Anfange meiner Darlegungen streifte ich diesen Gedanken. Ich habe schon mit manchem Handfertigkeitsmann darüber gesprochen und man hat mir recht gegeben. Im Sommer die Jugend über die Schul-

Kürbisernte.

stunden hinaus in dumpfen Räumen zu beschäftigen, halte ich für unverantwortlich. Sitzen unsere Kinder nicht schon genug darin bei 4 – 6stündigem Unterricht? Genügt diese geistige Schulung noch nicht, daß es nötig ist Schularbeiten in solcher Fülle aufzugeben, daß schwache Köpfe weitere 2 – 4 Stunden bei den Büchern zubringen müssen? Ist der vom Volkswitz geprägte Satz: „Die Hauptsache ist, daß man gesund dabei bleibt" noch so wenig in das Bewußtsein der Pädagogen übergegangen? Ist es ein so großer Schaden, wenn von den im Schulhofe spielenden Kindern einmal eine Fensterscheibe zerbrochen oder ein Zweig von einem Baume gerissen wird, daß man den Hof nun der frohen Jugend für immer verschließt und sie hinaus auf die Straße treibt, von wo sie, des gefahrbringenden Verkehrs wegen vom Schutzmann bedrängt, wieder in die dumpfen Höfe der Häuser flüchten muß? Es

Digitized by Google

ist hohe Zeit, daß die Behörden der großen Städte ausgiebige Gelegenheit schaffen, die körperliche Erziehung mit der bisher einseitig betriebenen geistigen ins Gleichgewicht zu setzen. Ausgiebige Gelegenheit! Mit ein paar Spielplätzen mit Sandhaufen und Formtischen für kleine Kinder, mit den paar Turnstunden in vorgerückter Schulzeit, mit der Möglichkeit, das Schwimmen unentgeltlich zu erlernen und mit einigen Schulausflügen ist der körperlichen Erziehung nicht genügend Rechnung getragen. Gebt einen Teil der großen Wiesen- und Waldflächen zur Belustigung und einen andern Teil des Landbesitzes zur Beschäftigung der Jugend mit Gartenarbeit frei! Und dann schafft billige Fahrgelegenheit, damit die Kinder an den freien Nachmittagen – bald werden es alle sechs der Wochentage sein – hinauskommen aus dem nervenzerrüttenden Getriebe der Großstadt zu der allheilenden Natur! Wer den Zusammenhang mit ihr verloren hat, ist im Begriffe unterzugehen. Woraus erklärt sich die Degeneration der Städter anders als aus dem Mangel an Verkehr mit der Natur? Es ist darum bedauerlich – wenn auch erklärlich –, daß unser Volk sich mehr und mehr der natürlichen Beschäftigung in der Landwirtschaft ab- und der künstlichen industriellen Tätigkeit sich zuwendet. Gartenarbeit für unsere Jugend, das ist ein Heilmittel für die der Natur sich entfremdenden Großstadtbevölkerung! Nicht in harte Fronarbeit wollen wir sie führen, auch nicht berufsmäßige Gärtner aus ihnen machen: Die Liebe zu der Natur wollen wir ihnen anerziehen, die dann fürs ganze Leben vorhalten wird. Ich bin überzeugt, von den Schülern, die durch meine Gartenschule gegangen sind, werden später nur wenige als Familienväter die Gelegenheit versäumen, sich ein Gärtchen anzuschaffen. Wie oft sind schon Erwachsene gekommen und haben mit Freude sich erinnert, hier mit gearbeitet zu haben und sich nicht gescheut, wieder mit Hand anzulegen an „ihrem" Garten. Das ist ein Plätzchen, woran das Heimatsgefühl wesentliche Nahrung findet.

Am Bienenstande.

Die Waldschule ist ein guter Anfang in dieser Richtung. Aber nicht nur Erholung in Spiel und Ruhe sollten die in ihr untergebrachten schwächlichen Kinder finden, denn sie befriedigt für die Dauer nicht und läßt mit der Zeit Langeweile aufkommen. Verbinde man mit ihr leichte Arbeit im Freien! Dann wäre

Digitized by Google

ein Stück der Zukunfts-, der Arbeitsschule verwirklicht. Heute weiß man noch nicht recht, wo es damit hinaus soll. Manche glauben, wenn sie neben dem bisherigen Unterricht die Werkstattarbeit betreiben, schon im Besitze der Arbeitsschule zu sein.

Ein Teil des Schulunterrichts ließe sich praktischer im Garten ausführen, am eindringlichsten durch Gartenarbeit. Im botanischen Schulgarten beherrscht das System alles und der Erfolg ist nicht viel größer als bei der beliebten Schulstubennaturkunde. Hier im Arbeitsgarten sehen die Kinder die Entwickelung weniger Pflanzen vom Samenkorn und dem Keimling an bis zur Fruchtreife und dem Absterben. Meine Schülerinnen der oberen Klassen verlangten immer und immer wieder in den Hortgarten geführt zu werden. Kein Wunder! Da lernten sie nicht nur Pflanzen und Tiere kennen, da wurden ihnen auch Erscheinungen der Luft und des Himmels erklärt, da wurde in der großen Laube in der ungezwungensten Weise eine Gesangsstunde abgehalten und zuletzt zogen sie mit Blumen geschmückt wieder nach Hause. Mit solchem Gartenbesuch wird auch einmal eine Turnstunde überflüssig.

Aber auch die spezifische Werkstattarbeit läßt sich ungezwungen mit der Gartenarbeit verbinden. Die Befestigung eines Spaten- oder Schaufelstieles, die Anfertigung von Pflanzhölzern, das Schnitzen und Spitzen eines Rosenstabes sind Arbeiten, die sich fast täglich nötig machen und die schon einige Übung voraussetzen. Im Schularbeitsgarten darf daher ein Arbeitsschuppen mit einigen Schnitzbänken nicht fehlen. Bei zulänglichem Raume könnte im Falle ungünstiger Witterung die ganze Schar mit einfachen Holzarbeiten beschäftigt werden.

Bringen wir also unsere Kinder wieder an das Licht der Sonne und vergraben sie nicht in den dumpfen Brodem enger Räume, aus denen sie schon einmal durch das Gesetz gegen die Kinderarbeit gerettet werden mußten, an die jedoch leider viele immer noch durch Heimarbeit und Hausindustrie gefesselt sind und in die nun wieder womöglich alle durch eine aufblühende Schulindustrie gebannt werden sollen.

Allgemeine Pädagogik.

Literaturbericht von E. Hiemann.

Kein anderes Buch wüßte ich, das so verdiente, an den Anfang gestellt zu werden als Gurlitt, Erziehung zur Mannhaftigkeit. Concordia Deutsche Verlags-Anstalt, H. Ebock, Berlin W. 50. 3,60 M. Gurlitt verdanken wir es in erster Linie, daß heute das pädagogische Problem wieder auf der Tagesordnung steht und in den verschiedensten Kreisen oft geradezu leidenschaftlich erörtert wird, nachdem Dezennien hindurch Erziehungsfragen als zu einem Gebiete gehörig betrachtet wurden, über das allein der Pädagoge von Fach und unter diesen wieder nur der mit Aufsichtsbefugnissen zu herrschen habe. Gurlitt hat die Erziehung wieder zu einer Angelegenheit des Volkes gemacht und rücksichtslos den Schleier hinweggezogen, damit die Verkehrtheit unserer heutigen lebensfremden Erziehung in höheren und niederen Schulen dem prüfenden Auge frei liege.

Digitized by Google

Gurlitt geht in dem Buche auf's Ganze. Die Stärkung des Selbstbewußtseins, die Erziehung zur tatkräftigen, zur kraftvollen, in sich selbst gebundenen freien sittlichen Persönlichkeit ist ihm die Aufgabe der Erziehung. Wie er es begründet, ohne alle schulmeisterliche Art aus den Bedürfnissen der Gegenwart und der Zukunft heraus, das muß man selbst lesen.

Die russischen Schulzustände haben in einem Buche von Petrow, G. S., Schule und Leben, übersetzt von A. v. Mickwitz, Riga, J. Deubner, 2,– M., einen scharfen Kritiker gefunden. Petrow ist ein liberaler Geistlicher, der es ehrlich mit seinem Volke meint. Die Korruption im öffentlichen Leben Rußlands ist nach ihm die Folge der falschen Schulerziehung, der jedes Eingehen auf die Schülerindividualität mangelt, die unter dem Anschein von Kenntnissen Jahre hindurch „nackte Ziffern, tote Namen und trockene Texte" bietet, die anstatt zur Ehrlichkeit, indirekt zur Unehrlichkeit erzieht. Wenn auch bei uns die Verhältnisse im öffentlichen Leben und in der Schule nicht so schreiende Mißstände aufweisen, so lassen sich doch bei der Lektüre des Buches Vergleiche unmöglich vermeiden. Man kann wohl behaupten, daß gewisse Mißstände im höheren Schulwesen international sind. Petrow schiebt nicht alle Schuld der Schule zu, auch er weiß, daß die Familie wesentlich mitbestimmend am Werke der Erziehung ist und da auch sie in den meisten Fällen versagt, so muß das Resultat um so betrübender sein. Das Buch wird besonders interessant durch das Einflechten vieler Tatsachen, aus denen dann die Folgerungen abgeleitet werden. Der Verfasser hat für seinen redlichen Willen büßen müssen, in einem Kloster „fern von Madrid" darf er nun darüber nachdenken, daß es besonders in Rußland nicht erlaubt ist, die Wahrheit zu sagen und zu schreiben.

Mit Petrow berührt sich Förster, Dr. Fr. W., Schule und Charakter, Beiträge zur Pädagogik des Gehorsams und zur Reform der Schuldisziplin, Zürich, Schultheß & Co., 3,– M., insofern, als beide in der mangelhaften Charakterbildung das Manko unserer Schulbildung erkennen. Im Charakter liegt die eigentliche Zentralkraft des Menschen in intellektueller und physischer Beziehung, trotzdem ist er noch nicht zum Gegenstand eines eingehenden Studiums erhoben worden, darum ist in der vorliegenden Schrift der Nachweis erbracht, daß diese Seite der Jugenderziehung „als eine pädagogische Angelegenheit ersten Ranges" behandelt werden muß. Der Autor hebt des öfteren die Distanz hervor, die ihn von Gurlitt, Ellen Key, überhaupt den „Reformern" trennt, indem er sich gegen die schrankenlose Freiheit der Individualität wendet, der von jenen angeblich das Wort geredet wird. Ich glaube mit Unrecht, denn auch jene erstreben nicht die Entwickelung der „schrankenlosen" Individualität, sondern der berechtigten und für jeden tüchtigen Menschen notwendigen Individualität. Die Schulzucht ist heute deswegen so schwierig, weil sich das Gefühl der Schüler oft unbewußt gegen die häufig verkehrten und unpädagogischen und unpsychologischen Maßnahmen und Forderungen der Schule wendet und so durch die Schule selbst ein aktiver, häufiger aber noch ein passiver Widerstand hervorgerufen wird, der oft scheinbar die Forderungen erfüllt, um der Schule hinter dem Rücken ein Schnippchen zu schlagen und dadurch zur Unehrlichkeit wird, die Schule also indirekt die Charakterlosigkeit ihrer Zöglinge verschuldet. Auch die

Reformer verlangen mit Förster Disziplin unter Berücksichtigung der Persönlichkeit, ihr Ziel: Persönlichkeit, ist ohne Charakterbildung undenkbar. Es wird wenig Bücher in der pädagogischen Literatur geben, in denen dem Problem der Charakterbildung so nahe getreten wird wie hier, und darum ist es nicht nur eins der lesenswertesten, sondern auch eins der beherzigenswertesten Bücher der modernen pädagogischen Literatur.

Vogel, Dr. A. Die pädagogischen Sünden unserer Zeit. Ein kritischer Überblick über die Bestrebungen der modernen Pädagogik auf dem Gebiete des höheren und niederen Schulwesens. Lissa, Friedr. Ebbeckes Verlag (Eulitz & Winkler). 2,50 M. Ein Buch, das zum Widerspruch reizt, aber interessant zu lesen ist. Der Verfasser ist Gegner des konfessionslosen Religionsunterrichts wie auch der allgemeinen Volksschule und ein Freund der Vorschulen. Es sind die alten kleinlichen und genugsam erörterten Gründe, die gegen jene und für diese ins Treffen geführt werden; sie zeigen aber die Stellung des Verfassers zur Frage der Schulreform überhaupt. Ihm ist die Schule eine Unterrichts-, keine Erziehungsanstalt, ein Mittel zur Überlieferung des geistigen nationalen Bildungsschatzes, daher das Interesse für die Vorschulen, die eine vermehrte Überlieferung desselben in den höheren Schulen ermöglichen sollen, uns ist die Schule ein Mittel zur Entwickelung der Persönlichkeit, auch die höhere Schule, und darum kann die Übermittelung des Bildungsschatzes der Nation nicht Hauptzweck sein; dieses Kulturgut kann nur als Mittel zum Zweck benutzt werden. Aus dieser Grundauffassung resultiert die schiefe Stellung zu manchen Reformbestrebungen auf pädagogischem Gebiete, die sich insbesondere auch in der Stellung des Verfassers zum Handfertigkeitsunterrichte dokumentiert, der ja nicht als Unterrichtsstunde, sondern als Prinzip im Unterrichte von den Reformpädagogen gefordert wird. Die Frage der einheitlichen nationalen Bildung scheint es für den Verfasser gar nicht zu geben. In vielen Einzelheiten kann man ihm zustimmen, in allen wesentlichen Fragen muß man ihn als Führer ablehnen.

Münch, W. Eltern, Lehrer und Schulen in der Gegenwart. Berlin, Alex. Duncker. 1,50 M. Ausgehend von den Klagen der heutigen Zeit über das höhere Schulwesen und ihren zeitgeschichtlichen Hintergrund, behandelt der Verfasser in eingehender, äußerst objektiver Weise das Verhältnis zwischen Eltern, Lehrer und Schule nach den verschiedensten Seiten. Er verschweigt nicht die Mängel, hebt aber auch die Vorzüge des heutigen Schulwesens gegen früher hervor. In allen Dingen sucht er trotz der Kürze der Darstellung bis auf den Grund zu kommen. Vorsichtige Reformen hält er für angebracht, während er die Forderungen der entschiedensten Reformer als zu weitgehend beurteilt. Er ist der Mann des goldenen Mittelwegs, der kühl abwägend an die Sachen herantritt. Es ist aber zu bedenken, daß ein goldener Mittelweg nur dann beschritten werden kann, wenn es verschiedene Wege gibt, die abseits desselben liegen. Die entschiedenen Reformer aber haben das Verdienst, einen neuen Weg weit abseits vom alten in Angriff genommen zu haben, wodurch die Frage der Anlage eines neuen Weges überhaupt erst allgemein zur Diskussion gestellt und gefordert wurde; das Endergebnis wird der Mittelweg sein. Trotz der überaus gewählten Sprache und der vorsichtigen Abwägung der Worte ist das Urteil über die heutige

Digitized by Google

Schule immerhin noch scharf. Die kleine Schrift, die auf 124 Seiten alles Wesentliche berührt, gehört nicht zu den gewöhnlichen Erscheinungen auf dem pädagogischen Büchermarkte. Die Ausstattung ist vornehm gehalten.

Das folgende Buch steht auf entschiedenem fortschrittlichen Boden:

Kapff, Dr. E. Die Erziehungsschule. Ein Entwurf zu ihrer Verwirklichung auf Grund des Arbeitsprinzips. Stuttgart, Julius Hoffmann. 1,20 M. Der Verfasser ist Leiter einer Privaterziehungsanstalt. Seine Vorschläge sind aus der Praxis hervorgegangen und erstrecken sich zunächst nur auf die höhere Privatschule. Die Privatschulen haben den Vorteil vor den staatlichen Schulen voraus, daß sie von der Tradition nicht in demselben hohen Maße abhängig sind und daher reformatorische Ideen in ihnen leichter zur Durchführung gebracht und auf ihre praktische Verwertbarkeit geprüft werden können. Insofern hat die Privatschule geradezu eine Mission zu erfüllen. Die Erziehungsschule ist so zu organisieren, daß die Fühlung mit dem wirklichen Leben dauernd gewahrt bleibt und daß die Anforderungen an die Schüler immer der jeweiligen Entwickelungsstufe derselben entsprechen. Der Verfasser ist bemüht, seine Reformschule in den Gartenvierteln großer Städte in größerem Umfange als Halb-Internate ins Leben zu rufen, da er ihnen größere Vorzüge beimißt als den Ganz-Internaten. Eine freie „Schulgemeinde" soll berufen sein, die Interessen der Schule nach allen Seiten hin zu vertreten. In Stuttgart hat ein Verein die Verwirklichung der Ideen des Verfassers sich zum Ziele gesetzt und es wäre zu wünschen, daß auch anderwärts seine Bestrebungen Zustimmung und Unterstützung fänden. Die Ausstattung des Buches ist geschmackvoll zu nennen. Nicht unerwähnt möge bleiben, daß 5 Vollbilder einen unmittelbaren Einblick in das Leben und Treiben einer Erziehungsschule in obigem Sinne gestatten.

Parker, L. Heer und Schule. Eine zeitgemäße Betrachtung. Leipzig, Thüringische Verlagsanstalt. 1 M. Ein starker nationaler Zug geht durch die kleine Schrift. Schon in der Volksschule muß die nationale Bildung des zukünftigen Mannes vorbereitet werden durch Berücksichtigung des Nationalen und Betonung des Einigenden. Leider kann das unsere heutige Standesschule nur sehr schwer; die Lehrer haben keinen Einfluß auf ihre Organisation und die Gesetzgeber kein Verständnis für die Bedürfnisse der Schule und die Forderungen der heutigen Zeit. Durch individuellere, naturgemäße Behandlung des Einzelnen muß auch im Heere eine zielsichere Erziehung zu Tatkraft und selbstständigem Urteil platzgreifen: Jeder muß getragen sein von dem Frohgefühl, Angehöriger eines großen Volkes zu sein, auf das er stolz zu sein das Recht hat. Die kleine Schrift sollte vor allem in höheren militärischen Kreisen gelesen werden, damit auch in unserem Heerwesen eine Pädagogik sich Geltung verschaffen könnte, die mit dem heute beliebten Drill endlich einmal aufräumte. Auch der Pädagoge kommt bei der Lektüre des Buches auf seine Rechnung.

Salten, Alfred v. Deutsche Erziehung. Praktisch-theoretische Grundlage einer allgemeinen deutschen Erziehung. Leipzig, Teutonia-Verlag. 3 M.

Die Schrift wendet sich in erster Linie an Studierende und angehende Lehrer. Der Inhalt ist in 6 Abschnitte eingeteilt, die zusammen 50 Paragraphen umfassen. Die Hauptabschnitte: 1. Grundlegendes, 2. Aufgaben und

Digitized by Google

Ziele, 3. Die Erziehung nach ihren wesentlichen Seiten, 4. Die Erzieher, 5. Die philosophischen Grundlagen der Lehre vom Unterricht, 6. Erziehung der Neuzeit. Der Verfasser ist ein belesener, kenntnisreicher Mann, der in seinem Buche fast alle wesentlichen pädagogischen Fragen berührt und sie in modernem Geiste gelöst wissen will. Trotzdem kommt man bei der Lektüre zu keinem richtigen Genuß, denn die eigentümliche aphoristische und dazu noch paragraphenmäßige Behandlung des Stoffes gestattet das nicht. Allerdings soll das Buch auch keine Unterhaltungslektüre bieten. Für denjenigen, der möglichst schnell sich über die Fragen der modernen Pädagogik orientieren will und dazu einen Führer braucht, mag das Buch als Befriedigung eines Bedürfnisses empfunden werden, zu diesen rechne ich höchstens Studenten, die ins höhere Lehrfach übergehen wollen, Volksschullehrer aber nicht. Für Nichtlehrerkreise ist es ebenfalls empfehlenswert, insofern es in gedrängter Kürze die Menge des Stoffes behandelt und darüber orientiert.

Wir waren nahe daran die Schule nach Art einer Schuhfabrik einzurichten. Wie man dort das Leder über denselben Leisten schlägt, der einmal von der Mode als Idealbild anerkannt ist, so sollten auch die Kinder nach ein und demselben Leisten geformt werden. Die Methoden waren die Fabrikationsgeheimnisse. Nur schade, daß die Kinderseelen nicht aus Kalbleder bestehen, das sich so bequem der Form angewöhnt, daß jede Seele nach ihrem ureigenen Ausdruck verlangt, daß jedes Kind seine eigenen Bedingungen stellt, die erfüllt werden müssen, wenn es gedeihen soll. Diesen Bedingungen zu genügen, ist die Kunst des Erziehers. Lorenzen, E., Mit Herz und Hand, Beiträge zur Reform des Unterrichts und der häuslichen Erziehung, Verlagsanstalt Alexander Koch, Darmstadt, 1,50 M., zeigt uns wie er seinerseits diese Kunst ausübt. Das Buch soll zeigen, wie es einer macht, nicht wie es alle machen sollen. Kein zweiter kann es so machen, er müßte denn seine eigene Natur vergewaltigen, aber das Buch regt — wie Scharrelmanns „Herzhafter Unterricht" — an zur Überlegung, wie wir es selbst machen können, um zum gleichen Ziele zu kommen. Durch eine Reihe interessanter Skizzen aus Haus und Schule werden wir mitten hineinversetzt in den innigen Verkehr zwischen Lehrer und Schüler. Es fällt uns wie Schuppen von den Augen und wir fühlen, wenn wir es noch nicht wissen, daß es auch noch einen anderen Unterrichtsbetrieb gibt, als der mit unserer alten Schulschablone, mit unserem alten Leisten.

Eine außerordentlich scharfe Kritik und Vorschläge zur Neuorganisation des heutigen Schulwesens enthält die Schrift von Dr. H. Zahler, Andere Wege, Gedanken über Reformen im Schulwesen. Mit einer Planbeilage von O. Kästli, Arch. Bern, A. Francke. 1,60 Fr. Der Unterrichtsplan ist danach überladen, die Unterrichtszeit zu ausgedehnt, der Unterricht selbst zu akademisch. Der Stundenplan ist eine Zwangsjacke und Ursache einer unheilvollen Zersplitterung im Schulbetrieb. Die Klassen sind überfüllt. Arbeit und Erfolg stehen in keinem richtigen Verhältnis. Das Vorbild für die neue Schule soll die Familie abgeben. Die ländlichen Verhältnisse, die eine Erziehung der Kinder durch die Familien noch kennen, gestatten eine Verminderung der Schulstunden. In den Städten liegen die Verhältnisse anders, dort muß die Schule das Heim der Kinder werden. Der Unterricht ist auf

Digitized by Google

den Vormittag zu legen; ein genügend großer Schulgarten muß Gelegenheit geben zur Beschäftigung in und mit der Natur; die Schülerzahl muß selbstverständlich verringert werden usw. Die Beschäftigung im Schulgarten ist dem Autor der Hauptfaktor in seiner Schulerziehung. Wie aber Großstädte diese Schulgärten in genügender Zahl und Größe in der Nähe ihrer Schulen beschaffen sollen, das ist und bleibt ein ungelöstes Problem.

(Fortsetzung folgt.)

Umschau.

Die Reform des Religionsunterrichts stand als einziger Gegenstand auf der Tagesordnung der Hauptversammlung des Sächsischen Lehrervereins in Zwickau am 28. und 29. September dieses Jahres. Beinahe 4000 Lehrer waren herbeigeeilt, um ihr Votum in dieser wichtigen Sache abzugeben. Seit Jahren hatte man sich in den Bezirksvereinen durch eingehende Beratungen darauf vorbereitet. Imposant und gewaltig wirkte die beinahe einstimmige Kundgebung. Nur wenige Vertreter stimmten gegen die vorgelegten Thesen; der Mehrzahl von diesen gingen die Forderungen nicht weit genug. Rauschender Beifall seitens der Versammlung, die an Ausdauer das Menschenmögliche leistete, begleitete die Verkündigung des Abstimmungsergebrisses, wie sie auch vorher in derselben Weise den hervorragendsten Streitern in der hochinteressanten Redeschlacht ihren Dank in reichem Maße gespendet hatte.

Verdient aber auch die Entschließung die begeisterte Aufnahme?

Hier sind die Thesen, die von den Vertretern im Prinzip angenommen wurden:

1. Religion ist ein wesentlicher Unterrichtsgegenstand und der Religionsunterricht eine selbständige Veranstaltung der Volksschule.
2. Er hat die Aufgabe, die Gesinnung Jesu im Kinde lebendig zu machen.
3. Lehrplan und Unterrichtsform müssen dem Wesen der Kindesseele entsprechen, und Festsetzungen darüber sind ausschließlich Sache der Schule.

   Die kirchliche Aufsicht über den Religionsunterricht ist aufzuheben.
4. Nur solche Bildungsstoffe kommen in Betracht, in denen dem Kinde religiöses und sittliches Leben anschaulich entgegentritt.

   Der Religionsunterricht ist im wesentlichen Geschichtsunterricht. Im Mittelpunkte hat die Person Jesu zu stehen.

   Besondere Beachtung verdienen außer den entsprechenden biblischen Stoffen auch Lebensbilder von Förderern religiöser und sittlicher Kultur auf dem Boden unseres Volkstums mit Berücksichtigung der Neuzeit.

   In ausgiebiger Weise sind auch die Erlebnisse des Kindes zu verwerten.
5. Die Volksschule hat systematischen und dogmatischen Religionsunterricht abzulehnen.

Digitized by Google

Für die Oberstufe können als geeignete Grundlage für eine Zusammenfassung der in der christlichen Religion enthaltenen sittlichen Gedanken die zehn Gebote, die Bergpredigt und das Vaterunser bezeichnet werden.

Der Katechismus Luthers kann nicht Grundlage und Ausgangspunkt der religiösen Jugendunterweisung sein. Er ist als religionsgeschichtliche Urkunde und ev.-luth. Bekenntnisschrift zu würdigen.

6. Der religiöse Lernstoff ist nach psychologisch-pädagogischen Grundsätzen neuzugestalten und wesentlich zu kürzen, der Lernzwang zu mildern.
7. Der Religionsunterricht soll vor dem dritten Schuljahre nicht als selbständiges Unterrichtsfach auftreten. Die Zahl der Stunden ist, damit das kindliche Interesse nicht erlahme, auf allen Unterrichtsstufen zu vermindern. Die bisher übliche Zweiteilung des Religionsunterrichts in Biblische Geschichte (Bibelerklärung) und Katechismuslehre, sowie die Anordnung des Stoffes nach konzentrischen Kreisen ist abzulehnen. Ebenso müssen Religionsprüfungen und Religionszensuren wegfallen.
8. Der gesamte Religionsunterricht muß im Einklange stehen mit den gesicherten Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung und dem geläuterten sittlichen Empfinden unserer Zeit.
9. Neben der Reform des Religionsunterrichts in der Volksschule ist eine entsprechende Umgestaltung des Religionsunterrichts im Seminare notwendig.

An Langatmigkeit lassen die Thesen nichts zu wünschen übrig; man riecht förmlich den Schweiß, den die beiden beauftragten Kommissionen vergossen haben mögen, um zu einem Resultate zu kommen, das beide befriedigte; die Zielsetzung in Punkt 2 halte ich in dieser Weise für vollkommen falsch, denn mit demselben Rechte könnte man z. B. als Ziel des Turnunterrichts festsetzen: er hat die Aufgabe, den Körper so zu bilden wie beim Turnlehrer, falls dieser nämlich allen Ansprüchen in körperlicher Hinsicht genügte, oder der Geschichtsunterricht hat die Aufgabe, die Gesinnung Tells im Kinde lebendig zu machen, statt: er hat zur Vaterlandsliebe zu erziehen; der stundenmäßige Unterricht beginnt im 3. Schuljahre immer noch zu früh; die Bergpredigt bietet nur wenig Sätze, die mit Kindern mit Nutzen besprochen werden können usw. usw.; und doch atmen die Thesen, wenn man sie auf ihre Hauptforderungen hin betrachtet, einen so fortschrittlichen, so von tiefer Sorge um die sittliche Vervollkommnung der Jugend und damit des Volkes erfüllten Geist, daß man ihnen zustimmen muß, selbst wenn man den stundenplanmäßigen Religionsunterricht am liebsten streichen möchte, um die religiöse Unterweisung als Prinzip in der Schule zur Durchführung zu bringen, um den „Gelegenheitsunterricht“ zum Hauptfaktor der sittlichen Erziehung in der Schule zu machen. Aus diesem Grunde verzichteten auch mehrere Gegner des stundenplanmäßigen Religionsunterrichtes darauf, Anträge in diesem Sinne zu stellen, ein Beweis von klarer Einsicht in die Bedeutung geschlossener Vereinskundgebungen, die manchen Vereinsmitgliedern ebenfalls zu wünschen wäre.

Digitized by Google

Zwei Forderungen sind es vornehmlich, die von der Versammlung mit Entschiedenheit, Ernst und Würde durch die Thesen vertreten wurden: Freiheit von der Bevormundung der Schule durch die Kirche und Befreiung des Religionsunterrichts vom Dogma.

Meines Wissens hat der Sächsische Lehrerverein als erster von den großen Landesvereinen einen so entschiedenen Schritt unternommen, möchten ihm viele nachfolgen, und möchte der Erfolg nicht lange auf sich warten lassen.

Die sächsischen Schuldirektoren und die Reform des Religionsunterrichts; das ist ein Kapitel aus einer anderen Welt. Bereits zu Pfingsten dieses Jahres wurde in der Jahresversammlung des „Vereins sächsischer Volksschuldirektoren" über den gleichen Gegenstand wie in Zwickau verhandelt. Der Referent, Dir. Otto-Chemnitz, sprach vorsichtigerweise über „Die Berechtigung einer Umgestaltung des Religionsunterrichts". Über die Berechtigung nicht nur, sondern sogar über die Notwendigkeit der „Umgestaltung" waren wir Lehrer allerdings schon seit langem im klaren. Es mag daran liegen, daß wir die Rückständigkeit desselben täglich von neuem fühlen. Bei den Direktoren ist das nicht der Fall, sie überlassen die „Krone des Unterrichts" mit Vergnügen dem Lehrer, sie ist ihnen zu drückend. Ich möchte wissen, ob ein einziger Direktor unter den Versammelten war, der noch Religionsunterricht erteilt. In Leipzig wenigstens gibt es keinen, der in Religion unterrichtet, auch die tun es nicht, die sich in der Literatur des Religionsunterrichtes einen Namen gemacht haben. Wie es in Leipzig ist, so wird es auch anderwärts sein. Man will angeblich als Ortsschulinspektor der Beaufsichtigung durch den Geistlichen nicht unterstehen. Die Sache ist plausibel. Nun sollte man denken, der „Verein sächsischer Volksschuldirektoren" stellte sich auf den Standpunkt: was dem einen recht ist, ist dem andern billig. Weit gefehlt! Mit keinem Worte gedenkt er in seinen mit großer Mehrheit angenommenen Thesen der Beaufsichtigung des Religionsunterrichts durch die Kirche, also: sie soll bestehen bleiben. Die Forderung ist auch zu umstürzlerisch. Allerdings, „am evangelisch-lutherischen Bekenntnis soll festgehalten werden", gemeint ist: das Dogma soll auch in Zukunft Gegenstand des Schulunterrichts sein, denn weiterhin will man eine Beschränkung des „Katechismusunterrichts" auf die beiden letzten Schuljahre zugestehn, „wenn in den beiden vorhergehenden die wichtigsten Katechismusstücke im Anschluß an die biblische Geschichte berücksichtigt werden." Die 8. These ist wert, in ihrer ganzen Größe bekannt zu werden: „Es empfiehlt sich, den biblischen Geschichtsunterricht im ersten Schuljahre ‚erst' Michaelis zu beginnen, doch sollen die Kinder bis dahin nicht ohne religiöse Anregung bleiben (Schulgebete, Verschen usw.). Für das 1. und 2. Schuljahr werden je 3 halbe Stunden, für das 3. und 4. je 2, für das 5. und 6. je 3 und für das 7. und 8. je 4 Religionsstunden wöchentlich als ausreichend erachtet." Diejenigen, denen die Welt die Annahme dieser These verdankt, scheinen die Entwickelung der Pädagogik in den letzten Jahren verschlafen zu haben. Was will demgegenüber die Forderung besagen, „die Umgestaltung des Religionsunterrichts hat nach pädagogisch-psychologischen Gesichtspunkten zu erfolgen." Das ist im Munde dieser Mehrheit eine Phrase. Eia popeia —. Die Gegensätze zwischen Direktoren und Lehrern werden immer schärfer, denn

Digitized by Google

man stellt sich auf jener Seite immer entschiedener den berechtigten Forderungen der Lehrerschaft – wohlgemerkt, Forderungen, die sich aus dem Wesen der Kindesnatur und den Bedürfnissen des Lebens mit Naturnotwendigkeit ergeben – entgegen. Ob es aus Absicht oder aus Verständnislosigkeit geschieht, lasse ich dahingestellt.

Auf dem Seminarlehrertag in Leipzig, der mit der sächsischen Lehrerversammlung zur gleichen Zeit tagte, wurde in der Abteilung für Religionswissenschaft ebenfalls über die Reform des Religionsunterrichts verhandelt im Anschluß an einen Vortrag „Gedanken zu den Zwickauer Thesen über die Reform des Religionsunterrichts". Ich nehme an, daß hier „zünftige" Religionslehrer – Theologen – ihre Meinung ausgesprochen haben. Die Fassung der ersten These scheint das zu bestätigen. Es wäre vielleicht angebracht gewesen, sich auf das „Niveau der Zwickauer Versammlung" zu begeben und diese Gedanken an Ort und Stelle zum Ausdruck zu bringen.

Die Thesen lauten:

1. Der Religionsunterricht hat die Aufgabe, das von Christo erworbene Heil den Kindern zur Aneignung darzubieten.
2. Kirche und Schule sollen sich auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes als gleichberechtigte Faktoren untereinander über die Stoffauswahl verständigen; die Schule hat für Lehrplan und Unterrichtsform nach pädagogischen Gesetzen Feststellungen zu treffen.
3. Der Religionsunterricht gebe die geschichtliche Entwicklung der christlichen Religion, lege aber überall die religiösen Werte dar. Die Erfahrungen des Kindes sind in ausgiebiger Weise heranzuziehen.
4. Die Schule hat eine dem kindlichen Verständnis angemessene Zusammenfassung der religiös-sittlichen Anschauungen des Christentums zu geben. Dabei ist der Katechismus Luthers soweit als möglich zu verwerten.
5. Bei der Auswahl des religiösen Lehrstoffes muß neben dem religiösen Gesichtspunkte der psychologisch-pädagogische maßgebend sein. Der Lernzwang ist zu mildern.
6. a) Soweit als möglich soll die Trennung in verschiedene Fächer vermieden werden.
   b) Zensierung und Prüfung des Erkenntnisstandes in der Religion ist nicht abzulehnen. Im Zeugnis ist zum Ausdruck zu bringen, daß nur Religionskenntnisse zensiert werden.
   c) Eine Verkürzung des Religionsunterrichts ist bei der entscheidenden Bedeutung der religiösen Fragen in der Gegenwart nicht angezeigt.
   d) Der Religionsunterricht muß von Schulanfang an seine Stoffe selbständig wählen und bearbeiten.

Die Thesen der Seminarlehrer zeigen eine gewisse Ähnlichkeit mit denen des Direktorenvereins: Beibehaltung des dogmatischen Religionsunterrichts, der großen Stundenzahl, Aufrechterhaltung des kirchlichen Einflusses. Die Frage der Beaufsichtigung des Religionsunterrichtes durch den Geistlichen umgehen beide mit Eleganz. In den wichtigsten Punkten stellen sich auch

Digitized by Google

die Seminarlehrer in Gegensatz zu den Zwickauer Thesen. Dieser Gegensatz würde wahrscheinlich noch viel schärfer hervortreten, wenn die Thesen der Seminarlehrer nicht so unklar und unbestimmt wären; sie arbeiten mit „soweit als möglich“ und mit Begriffen, die keine präzise Definition zulassen wie „Aneignung des Heils“ usw. Die Zielbestimmung kann in der angenommenen Weise überhaupt nur jemand so fassen, wie es geschehen ist, wer sich von dem orthodoxen Geiste unser herrschenden Theologen nicht freimachen kann und wer die Aufgabe des Religionsunterrichts in der Volksschule vollständig verkennt. Er kann nur die Aufgabe haben, das religiöse Leben der Kinder zu wecken und den sittlichen Willen der Kinder zu stärken. Die Thesen der Seminarlehrer befolgen das Rezept: wasch mir den Pelz, aber mach ihn nicht naß. Etwas Unklareres, Zerfahreneres als diese Thesen, mit deren eingehenden Kritik noch viel Raumverschwendung verbunden sein würde, ist mir bei den vielen Vorschlägen, die auf die Reform des Religionsunterrichts abzielen, noch nicht entgegengetreten.

Man sieht: je weiter die Reformatoren vom Religionsunterrichte in der Volksschule entfernt stehen, desto stärker ist die Macht der Tradition, desto entfernter sind sie vom Kern der Sache, desto unbrauchbarer werden ihre Vorschläge.

Es kommt selten vor, daß so verschiedene Gruppen, wie es Lehrer, Direktoren und Seminarlehrer heute leider sind, fast gleichzeitig zu einer so wichtigen Sache Stellung nehmen und ihre Beschlüsse dadurch vergleichbar werden. Nach meiner Kenntnis der Verhältnisse konnte man vom Direktorenverein und von den Seminarlehrern eine Unterstützung nicht erwarten, denn in jenen Kreisen wird allzuhäufig der Blick nach vorwärts nach anderer Richtung abgelenkt. Für unsere Forderungen sprechen das Recht des Kindes, das Bedürfnis des Volkes nach einer höheren sittlichen Bildung und die pädagogische Erfahrung, die uns das Recht des Sachverständigen zuweist. Nehmen wir es in Anspruch.

Natürlich steht nun auf einmal wieder die Religion in Gefahr, mit Stumpf und Stiel aus den Herzen der Kinder herausgerissen zu werden. Die umstürzlerischen Beschlüsse des Sächsischen Lehrervereins haben in orthodoxen Kreisen arg verschnupft, und das Kultusministerium hat bereits eine Eingabe bei seinen Akten, die entschieden Widerspruch erhebt, „daß ein Teil der Lehrerschaft den Kindern einen Religionsunterricht darbieten will, der in nebensächlicher Behandlung der großen Heilstatsachen der christlichen Religion das Bekenntnis der evangelisch-lutherischen Kirche antastet, und glauben wir, recht zu haben zu der Erwartung, daß das christliche Haus gegen solche unheilvollen Pläne geschützt, die christliche Schule vor solchem Unterricht bewahrt und die evangelisch-lutherische Gemeinde im Glauben ihrer Väter erhalten werde.“ Wer die Eingabe eigentlich gemacht hat, ist nicht bekannt. Gewiß sind es arme Familienväter, die tagsüber in den Fabriken oder an den Knotenpunkten des Verkehrs sich plagen, um das notwendige Geld zum täglichen Brot zu verdienen; oder — sollten es vielleicht Männer in fetten Pfründen sein, die dem arbeitenden Volke die Religion erhalten wollen? —n.

Digitized by Google

Bücheranzeigen.

Die zur Besprechung eingesandten Werke werden sämtlich dem Titel nach an dieser Stelle aufgeführt. Die Besprechung selbst bleibt vorbehalten.

Fritzsche, Richard: Die deutsche Geschichte in der Volksschule. Präparationen und Entwürfe nach Grundsätzen der neueren Pädagogik für das 5.–8. Schuljahr. II. Teil. Vom dreißigjährigen Kriege bis zur Gegenwart. 4. verbesserte Aufl. (336 S.) Altenburg 1907, H. A. Pierer. Brosch. M. 5.40, geb. 6.–.

Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen. Bearbeitet von Dr. W. Rein, A. Pickel und E. Scheller. II. Das zweite Schuljahr. (199 S.) Leipzig 1907, Heinrich Bredt. M. 3.–.

Schaare, Walther und Karl Blasse: Die Bilderschriftmethode. Eine neue Anleitung zur Einführung der Laute und Lautzeichen im ersten Leseunterricht. (110 S.) Leipzig 1903, Dürrsche Buchhandlung. M. 1.60.

von Greyerz, Otto: Kinderbuch für schweizerische Elementarschulen mit einer Fibel als Anhang. Mit Bildern von Rudolf Münger. (112 S.) Bern 1907, A. Francke. M. 1.50.

Scupin, Ernst und Gertrud: Bubis erste Kindheit. Ein Tagebuch über die geistige Entwicklung eines Knaben während der ersten drei Lebensjahre. (267 S.) Leipzig 1907, Th. Grieben's Verlag. Brosch. 4.–, geb. 4.80.

Hermann, A.: Fest im Takt! Leichte Tonstücke, Sing- und Tanzweisen zum Gebrauch beim Turnunterricht. 2. verm. Aufl. (86 S.) Berlin 1907, Weidmannsche Buchhandlung. M. 3.60.

Scholz, E.: Professor Dr. W. Rein. Eine kurzgefaßte Darstellung und Würdigung seines Lebens und Strebens. Zu seinem 60. Geburtstage gewidmet. (47 S.) Berlin 1907, Gerdes & Hödel. M. –.80.

Sexualpädagogik. Verhandlungen des dritten Kongresses der deutschen Gesellschaft zur Bekämpfung der Geschlechtskrankheiten in Mannheim am 24. u. 25. Mai 1907. Herausgegeben vom Vorstande der Gesellschaft. (320 S.) Leipzig 1907, Johann Ambrosius Barth. Geh. M. 6.–, geb. M. 8.–.

Vogel, Dr. August: Die pädagogischen Sünden unserer Zeit. Ein kritischer Überblick über die Bestrebungen der modernen Pädagogik auf dem Gebiete des höheren und des niederen Schulwesens. (118 S.) Lissa i. P. 1907, Friedrich Ebbeckes Verlag. M. 2.50.

Deutsch, Julius: Die Kinderarbeit und ihre Bekämpfung. Preisgekrönt von der Universität Zürich. (247 S.) Zürich 1907, Rascher & Co. M. 4.50.

Pädagogische Zeitfragen. Herausgegeben von Franz Weigl, München. Band III. 4.–5. Doppelheft. 16./17. Volksaufklärung über Schädigung der Jugend durch Genußgifte. Drei preisgekrönte Arbeiten von Dr. med. Ludwig Schüstler, M. Tänzler und Kurt Wittig. (67 S.) München 1907, Verlag von Val. Höfling. M. 1.–.

Kultur und Fortschritt. Neue Folge der Sammlung „Sozialer Fortschritt". Nr. 104. Was will die Schulreform? Von Achim von Winterfeld. Mit Geleitwort von Prof. Dr. Ludwig Gurlitt. (15 S.) Leipzig 1907, Felix Dietrich. Die Reihe von 10 Heften M. 1.50, jedes Heft M. –.25, Doppelheft M. –.50.

Gesenius, F. W.: Kurzgefaßte englische Sprachlehre. Völlig neu bearbeitet von Prof. Dr. Ernst Regel. 3. Aufl. (244 S.) Halle 1907, Hermann Gesenius. M. 2.40.

Kley, Dr. W.: Die Arbeit. Lesebuch für gewerbliche Fortbildungs- und Fachschulen. (493 S.) Hannover 1907, Verlag von Carl Meyer. Geb. M. 2.60.

Weichbrodt, Felix: Ich komme aus Liebe. Psychologische Studie. 1. Aufl. (88 S.) Berlin 1907, Carl Hause. M. 1.50.

Sachs, Prof. Dr. J.: Lehrbuch der projektischen (neueren) Geometrie (Synthetische Geometrie, Geometrie der Lage). 3. Teil. Pol und Polare. Mittelpunktseigenschaften. Involution. Brennpunktseigenschaften der Kurven zweiten Grades. (335 S.) Bremerhaven und Leipzig 1907, L. v. Vangerow. M. 8.–.

Digitized by Google

20. Jahrgang 1908/1909 **Neue Bahnen** Heft 3 Dezember 1908

Fremdländisches und Koloniales im Geographie-Unterrichte.

Von Christian Schübel, ehem. Rektor der deutschen Schule zu Pretoria.

Als ich vor zwei Jahren aus Südafrika zurückgekehrt war, sah ich im hiesigen neuen Rathause ein großes Plakat angeschlagen, in der für unsere damals noch in Südwestafrika fechtenden Truppen Gratis- und Liebesgaben aller Art erbeten wurden. Da stieg mir der Ekel und der Zorn auf. Der Ekel — weil das große deutsche Reich noch nicht so viel Geld hatte, um den paar tausend Soldaten derartige Sachen schenken zu können, der Zorn — weil ich nirgends sonst von dieser Bettelei etwas sah und hörte, d. h. weil ich nie bemerkte, daß irgendwo auch gesammelt und wirklich etwas gegeben wurde. —

Als ein paar Wochen darauf der Vesuv ein paar Hütten unserer lieben Verbündeten, der Italiener, zerstörte, war großes Wehklagen und Mitleid und unsere Zeitungen waren krampfhaft bemüht, für die Gesellschaft in Neapel, vor allem für die Helden à la „Nasi" zu sammeln. —

Für die zerstörten Farmen in Südwest oder für unsere Auslandsschulen hat man aber kein Geld. —

Es ist die alte traurige Geschichte: Wir haben für alles Interesse, Teilnahme, Mitleid, Begeisterung und Geld — nur nicht für unsere eigenen Angelegenheiten, nichts für Deutschland. —

Schuld daran hat auch die Schule, sofern als uns bisher ein bestimmtes nationales Erziehungsziel gefehlt hat. —

In unserem Geschichtsunterricht, für den wir $40 \times 1 \times 4 = 160$ Stunden Zeit haben, beginnen wir mit den ältesten Kulturvölkern, Phöniziern, Ägyptern, widmen eine sehr große Zeit den Griechen und Römern, kommen zu Karl d. Großen, Muhammed, Hunnen, Türken und Chinesen, zu Kolumbus, zu Ludwig XIV. und XV., zum amerikanischen Befreiungskrieg, zur französischen Revolution, bis wir endlich den Höhepunkt 1870/71 mit Hurra erklettern. Dort ist großes Brillantfeuerwerk — und dann tiefe Nacht. — Eine deutsche Geschichte nach 1870/71 — dafür fehlt die Zeit. —

Der Erfolg ist: Abscheu vor Geschichte und Furcht vor mehr dergleichen. – Das beste, was Geschichts-Unterricht erzeugen soll: Begeisterung und Opferfreudigkeit, können wir natürlich nicht erzeugen. –

Dieselbe Frucht ernten wir mit unserem Geographie-Unterricht. Nachdem wir Mittelfranken, Bayern und Deutschland besprochen haben, sausen wir – den alten Juden, Griechen und Römern zuliebe – in 40 × 2 = 80 Stunden in sämtlichen Erdteilen herum, lernen ein ganzes Lexikon von Namen und Zahlen, endlich durcheilen wir in gleichem Automobiltempo von 80 Stunden das alte Europa und den Sternenhimmel! –

Was haben wir auf dieser Reise eigentlich gesehen und gelernt? Nichts – als ein buntes Wirrwarr; ein Abscheu vor all dem Auswendiglernen, keine Spur von Heimatliebe, von Verständnis für Wirtschaft und Kultur. –

Und wenn unsere Mädchen, bei denen die Geographie meist den größten Widerwillen auslöst, etwa nach dem nächsten Städtchen reisen sollen, müssen wir sie wie ein Paket in den Wagen hineinsetzen und dort wieder abholen lassen, wenn sie nicht schließlich noch zu früh ausgestiegen sind. Das ist unsere praktische Erziehungsfrucht.

Bei den Jungen äußert sich dieselbe Erfahrung darin, daß sie zwar alle möglichen Kaps, Golfe, Berge, Flüsse von irgend einem Teile der fernsten Welt hersagen können, daß ihnen aber Heimatliebe und Begeisterung für alles Deutsche fehlen. –

Sie begeistern sich für Indianer und Hottentotten, für Karl Mays Schwindelgeschichten – aber nicht für unsere Kolonien, Soldaten usw.

Die Ursache dieser betrübenden Erscheinung ist unsere universale Bildung, die sich bemüht, ihnen einen lückenlosen, alles umfassenden Unterricht zu erteilen. –

Um aber alles zu behandeln, fehlt es uns vor allem an der Zeit. Der Stoff steht in gar keinem Verhältnis zur Zeit. Wie kann ich in einer Volksschule in höchstens 40 × 2 Stunden alle Erdteile gründlich und gewissenhaft behandeln, so daß die Schüler von den einzelnen Erscheinungen und Gebieten eine klare Anschauung und für dieselben ein volles Verständnis erwerben. Das bringt kein Gymnasium zuwege, auch nicht ein Lehrerseminar. –

Weiter machen wir meist den Fehler, die Aufnahmefähigkeit des kindlichen Geistes ganz enorm zu überschätzen. Wir sitzen, schreiben, lesen viel zu viel, viel zu lange, wir lassen viel zu viel das Gedächtnis arbeiten, denken zu wenig. – Eine Menge toten Stoffes muß verschlungen werden, der die Kinder oft nicht im geringsten interessiert. Was

Digitized by Google

kümmert so ein Kind das Kap Matapan, das Karaibische Meer, die Aleuten, Honduras, Guatamela, die Fidschi-Inseln! –

Bei vielen Gebieten, die wir behandeln müssen, fehlen alle geistigen Verbindungen und Verknüpfungen, folglich jede Teilnahme, jedes Interesse, – jede geistig aneignende Unterstützung und die Aufmerksamkeit. –

Ein Fink, der vor dem Fenster ruft, fesselt unser Kind glücklicherweise mehr als die ganze Geographie von Chile und Peru. –

All der Wust von Namen und Zahlen ist Bildungsballast und verläßt den Kopf ebenso schnell und sicher als unverdauter Nahrungsballast. Unsere Fortbildungsschüler beweisen das glänzend. Es ist also unmöglich, in der Geographie einen lückenlosen Unterricht zu erteilen, der alles behandelt. –

Es ist auch unnötig.

Bei den meisten Gebieten fehlt uns jede Möglichkeit einer klaren Anschauung! Was aber nicht durch das Tor der Sinne in die Seele einzieht, ist Spekulation, trügerisches Traumbild, Rauch und Schall – es verweht. –

Wenn das Kind eine Wiese genau kennen gelernt hat, weiß es auch, was Steppen, Llanos, Pampas, Savannen usw. sind. Wenn es seinen deutschen Wald so recht gründlich angeschaut und lieben gelernt hat, kann es sich auch einen Urwald denken. – Wenn es die sächsische oder die fränkische Schweiz durchreist hat, vermag es sich auch ein Bild der richtigen Schweiz zu machen. –

Wie soll ich ihm aber die Lappländer, Samojeden, Kirgisen, die Feuerländer näher bringen, wie die ganze Polarwelt.

Viele Erscheinungen sind ähnlich oder gleich. Wenn ich also die Kalahari betrachtet habe, wozu noch die Sahara, die lybische, nubische, arabische, persische und die Wüste Gobi. –

Wenn wir den Rhein als Weltstrom betrachtet haben, wozu dann noch die gleiche Gründlichkeit und Liebe dem Missisippi, dem Missouri, dem Jangtsekiang widmen? –

Wenn ein Schüler sich in seiner Heimat auskennt, für sie Liebe empfindet und deren Wert verständnisvoll erkennt – so wird er sich auch später in der Fremde für Land und Leute interessieren. –

Es ist auch in hohem Grade unerwünscht, alles zu behandeln. –

Alles und viel Wissen hat gar keinen Wert, sondern gründlich Wissen. –

Heimatliebe entsteht nur, wenn man daheim sich auskennt; je mehr

Digitized by Google

Zeit, Mühe und Aufmerksamkeit wir an die Fremde verschwenden, desto weniger lernen wir uns daheim auskennen.

Je mehr wir totes Wissen und Auswendiglernen pflegen, desto weniger werden Vaterlandsgefühl und Aufopferungswille entstehen können.

Unsere Ureltern saßen in einem feuchten, finsteren, sonnenlosen Nebelwalde, es ist also erklärlich, daß sie sich für alles helle, farbenfreudige, lebendige, sonnendurchflutete begeisterten, daß sie die Fremde lieben und für das Ferne sich begeistern lernten. Wir aber sollten uns von dieser Torheit frei machen. Anstatt Allerweltsbürger, Insassen von Wolkenkuckucksheim sollten wir Deutsche sein, Deutschland lieben, nicht Japan und Transvaal, sollten für unsere Armen Opfer und Gaben bringen, nicht für die Armenier, Italiener, Kongoneger u. a. Der Deutsche, der von einem Farbigen ermordet wird, soll uns mehr gelten als irgend ein japanischer General. –

Um also unsere eigenen Werte schätzen, unser eigenes Wesen verstehen zu lernen, um Selbstachtung zu gewinnen und um recht eigentlich einmal bei uns selbst daheim zu sein, ist es unerwünscht, unnötig und unmöglich, im Geographie-Unterrichte alles zu behandeln. –

Die Frage, was wir dann betrachten wollen, ist leicht beantwortet: Das Land, dem wir entsprossen sind, die Erde, die wir mit unserem Schweiße netzen, das Volk, zu dem wir gehören, also die Heimat Deutschland.

Da müssen wir in erster Linie daheim sein, da sollen wir jedes Winkelchen kennen, jedes Eckchen und Fleckchen mit uns vertrauten, mit von uns geliebten Personen und Wesen bevölkern, das sollen wir kennen und lieben und behüten lernen. –

Unser Haus steht aber nicht allein, über dem Zaune wohnt ein Nachbar, wir gehen also hinaus über Zaun und Grenze, hinaus in die Ferne, in die Fremde. –

Wir lenken unsern Schritt, der Sonne nach, zum nächsten Nachbarn Frankreich. – Wie oft hat er unsere Fluren verwüstet, Städte und Dörfer verbrannt, unsere Ernte und Arbeit vernichtet! Wie viel Blut ist geflossen, damit er uns in Ruhe lasse. –

Nationale und historische Gründe führen uns auch zum östlichen Nachbarn Österreich. Wird er unser Freund bleiben, werden wir uns auf ihn verlassen können! Werden die Feinde unseres Volkstums, die Tschechen, die edlen Polen, die Ungarn dort die Oberhand gewinnen? Jedenfalls schauen wir uns den Nachbarn gründlich an. –

Digitized by Google

Auch in der Schweiz wohnen deutsche Stammesbrüder. Schließlich haben wir im Norden Länder und Reiche, die für uns von Bedeutung sein werden, wenn wir wieder in schwerer Not um Leben und Freiheit ringen.

Was bringt uns der schlafende Riese Rußland, wenn er erwacht? –

Es sind historische und nationale Gründe, die uns zwingen, unseren Nachbarn alle Aufmerksamkeit zu widmen. –

Unser Haus steht an einer Weltstraße, Tore und Türen führen herein, tausende von Gütern in Millionenwerten gehen ein und aus. Woher kommen, wohin gehen sie. –

Finden wir, daß außer den guten Freunden und getreuen Nachbarn auch noch „desgleichen" wohnen, mit denen wir in regstem Handelsverkehre stehen, so betrachten wir auch diese? –

Vor allem unseren Konkurrenten England, das für 611 Millionen Mark Waren bei uns einführt und um 965 Millionen Mark von uns abnimmt. –

Wir betrachten auch Italien, dessen Einwohner zu uns kommen, unsern Arbeitern das Brot wegnehmen, die Löhne drücken, eine Menge Geld hinaustragen und zum Danke dafür Anarchisten züchten und Tirol verwelschen. Es ist nicht nötig, alle Berge, Flüsse und Städte zu merken. Mailand und Turin sind uns wichtiger als Florenz und Bologna, der Welt- und Lloydhafen Genua bedeutungsvoller als Messina und Palermo, Triest hat für uns mehr Wert als das verfallende Venedig. Neapel ist die beste Illustration des Niederganges dieses klassischen Volkes. –

Was geht uns Spanien an, ein Land, dessen wirtschaftliche Beziehungen zu uns gering sind, dessen Einwohner schlechte Soldaten, minderwertige Kolonisten, eitle Großsprecher und rohe Tierquäler sind? –

Ist es wirklich nötig, alle Berge, Hochebenen, Flüsse und Städte zu merken? –

Wozu widmen wir Portugal Zeit und Interesse! Die Portugiesen sind für mich ein im vollsten Niedergange begriffenes Volk. –

Eine umso eingehendere Würdigung verdienen dagegen Belgien und Holland.

Wie man sich für die Hammeldiebe der schwarzen Berge, die Königsmörder von Belgrad, die christlichen Bulgaren, Mazedonier, Albanesen u. a. Räuber der Balkanhalbinsel recht erwärmen kann, ist mir unerfindlich.

Verdient Griechenland, das Land, das wirtschaftlich und kulturell ganz herabgesunken ist, wirklich heute noch eine so eingehende Behandlung? Haben Moltke, Bismarck, Wilhelm I. wirklich weniger Bedeutung

Digitized by Google

für uns als Solon, Lykurg und Achilles? Hat diese Bevorzugung des klassischen Griechentums nicht so wie so schon unser ganzes germanisches Empfinden verdorben und verdunkelt, hat dieser klassische Schönheitsdusel und Kunstkultus nicht schon entsittlichend genug gewirkt? Wozu also immer die verlumpten, im Niedergange versinkenden Völker würdigen?

Anders die Türkei, die wir Christen als arme, dumme Heiden genügend verachten zu müssen glauben. –

Aus welt- und wirtschaftspolitischen Gründen kümmern uns heute und in der Zukunft gerade die Gebiete unter der Halbmondflagge recht viel.

Wir betrachten Kleinasien nicht bloß wegen Paulis Missionsreisen, sondern wegen der anatolischen und wegen der Bagdadbahn. –

Was ist uns heute Palästina mit seinem Schmutz und seinen Ruinen? –

Wie viel mehr interessiert uns Ägypten, nicht weil der berühmte Josef, die Frau Potiphar, der Herr Pharao und Moses dort lebten, auch nicht wegen der Pyramiden, Obelisken, Mumien u. a. einbalsamierter Herrlichkeiten, sondern weil dort England ein großes Kulturwerk geschaffen hat, weil der Nil dort fließt, weil der Suezkanal da ist und der Eingang zur Kap-Kairobahn. –

Aus weltpolitischen Gründen betrachten wir Indien, China und Japan mehr als Arabien, Tibet, Birma, Afghanistan Siam, Sibirien und die Mandschurei, letztere überhaupt nur wegen der Bahn. –

Von Amerika betrachten wir vor allem die Vereinigten Staaten recht gründlich, Mexiko und Kanada etwas weniger eingehend, Honduras, Equador und alle anderen mittel- und südamerikanischen Räuber- und Negerstaaten überlassen wir ihrem wohlverdienten Schicksal, der Vergessenheit. –

Große Aufmerksamkeit aber schenken wir dem Panamakanal. –

Brasilien liefert nicht nur fast allen unseren Kaffee, jährlich um viele Millionen Mark, sondern es ist auch das Land, wo wir große, blühende deutsche Niederlassungen finden.

Australien kommt lediglich als Nachbar und Konkurrent in der Südsee in Betracht; wozu also es so genau besehen! –

Zusammenfassend ergibt sich: wir betrachten im Geographie-Unterrichte alle die Gebiete und Erscheinungen, die für das heutige Deutschland wichtig sind, sei es aus nationalen und historischen, aus wirtschaftlichen oder aus weltpolitischen Gründen. –

Dabei hüten wir uns, ausführlich wie ein Lexikon zu werden, son-

Digitized by Google

dern bemühen uns, nur das wirklich Bedeutungsvolle heraus zu suchen und zu betonen —

Meines Erachtens haben wir, hauptsächlich des Zeitmangels wegen und daß der Herr Inspektor etwas zum Abfragen hat, zuviel Erdkunde, zuwenig Völker- und Menschenkunde getrieben. Die Berge, Ebenen, Flüsse und Meere haben aber doch nur insofern für uns Wert, als dort Menschen wohnen, mit denen wir irgendwelche Beziehungen unterhalten. —

Wenn man sieht, wie schnell die Deutschen sich für die Buren begeisterten, wie sie sich an den japanischen Siegen wie an eigenen berauschten, wie sie jedem amerikanischen Possenreißer zujubeln, so fragt man nach der Ursache einer solchen ungerechten Wertschätzung.

Wenn man sieht, wie viel Geld bei uns gesammelt wird, wie man da telegraphiert, bemitleidet, bedauert, wenn irgendwo in der Welt Leichtsinn, Fahrlässigkeit oder profitwütige Ausbeutung eine Katastrophe erzeugten, wie unsere Arbeiter internationale Maulhelden und Faullenzer unterstützen, während man vom Auslande nie so etwas hört, wenn man unser heut himmelhochjauchzendes, morgen zum Tode betrübtes Diplomatenspiel, unser Hinterherlaufen mit ansieht, dann begreift man, daß das Ausland hierfür nur Lachkrämpfe oder ein mitleidiges, höhnisches Achselzucken hat. Die Schule hat uns eben keinen Maßstab für fremde Verhältnisse, Menschen und Völker mitgegeben. Wir messen bloß Bergeshöhen und Meerestiefen.

Wir müßten uns also noch mehr damit beschäftigen, die Kulturzustände, das Wirtschafts- und Geistesleben fremder Völker zu betrachten, um ein objektives Urteil finden zu können. Dabei wären auch die Schattenseiten zu beachten, das, was ein Volk heute ist, nicht bloß, was es einmal war. — Wir leben in Gegenwart und Zukunft, und unsere Schule soll fürs Leben erziehen. —

Freilich, für die Prüfung fällt dabei so wenig ab, wie beim Parademarsch, der auch kein Gradmesser für die Feldtauglichkeit ist. —

Wir können dabei lernen, daß auch Heiden Kulturvölker sind, daß der Weiße höher steht wie der Farbige, daß die Weißen zusammenhalten müssen, daß der allgemeine Menschheits- und Gleichheitsdusel ein Unsinn ist, daß Rasseninstinkte ein Ideal sein können, daß die Romanen absteigen, die Germanen aufstreben, daß die Engländer wohl gegenwärtig das bedeutendste Volk sind, usw. —

Bei der Betrachtung des politischen Verhältnisses meine ich gewiß nicht, daß wir Parteipolitik, den widerwärtigen Abklatsch unserer

Digitized by Google

unseligen Kleinstaaterei, in die Schule hineintragen sollen, auch nicht alldeutsche, uferlose Pangermanenpläne. Man könnte aber wohl hinweisen, in welchem Verhältnis Frankreich, England und Rußland zu einander und zu Deutschland stehen, welche Folgen es haben würde, sie als Freunde oder Feinde, Gegner oder Verbündete zu sehen, oder welchen Schaden Handel, Industrie und Arbeiter hätten, wenn uns Amerika keine Baumwolle mehr liefern möchte.

Schließlich schadet es auch nichts, wenn die Schule in objektiver Weise auf Deutschlands Zukunftspläne und Aufgaben hinweist und auf die Gebiete, die da in Frage kommen. –

Das ist mindestens so nötig wie sexuelle Aufklärung. –

In noch höherem Grade als in der Geographie ist es in der Naturgeschichte unmöglich, unnötig und unerwünscht, alles zu behandeln; hier muß man sich erst recht auf eine weise Auswahl und möglichst wenig Stoff beschränken, um so mehr, als uns auch hier die unmittelbare Anschauung oft fehlt. –

Deshalb könnten vor allem die Objekte betrachtet werden, welche dem Anschauungskreise des Kindes bereits angehören, sei es, daß sie in den Märchen und Sagen eine Rolle spielen, wie Löwe, Bär und Wolf, sei es, daß sie den Kindern sonst schon bekannt sind, etwa vom Volksfeste, vom Jahrmarkt, vom Bärentreiber her, wie Affe und Kamel.

Ferner wären solche Tiere zu betrachten, die notwendigerweise zum Landschaftsbilde ferner oder fremder Länder gehören, wie die Gemse zu den Alpen, Renntier, Eisbär, Seehund zur kalten Zone, Schlangen zum Urwald, Korallen zur Südsee. –

Ferner verdienen die Tiere, Pflanzen und Mineralien den Vorzug vor anderen, die für unsere deutsche Wirtschaft von Bedeutung sind und uns im täglichen Leben überall begegnen, wie Orange, Zitrone, Kaffee, Tee, Seide, Gewürze, Kohlen, Eisen usw. –

Als empfehlenswerte Lehrmittel möchte ich auf die bekannten Anschauungsbilder besonders hinweisen. Am besten ist es, wenn man sich seinem Geschmack entsprechend, aus den Lehmannschen, Meinholdschen und aus Dr. Wünsches Bildern die auswählt, die einem zusagen, da ein Tier oder eine Landschaft bald von einem, bald vom andern besser dargestellt wurde. –

Ganz hervorragend schön sind die Schmeilschen Bilder oder die Steindrucke von Voigtländer und Teubner.

Digitized by Google

Ferner möchte ich auf die neueren Naturkunde-Anschauungsmittel hinweisen, nämlich

1. auf Natururkunden von Gg. Schulz,
2. auf das neue Tierbild von H. Meerwarth.
3. auf Gowans: Nature books.

Wenn diesen auch leider noch die Farbe fehlt, so sind es doch hervorragend schöne und billige Bücher.

Die Frage, ob die Kolonien im Schulunterricht behandelt werden sollen, dürfte in England gar nicht gestellt werden, so selbstverständlich wäre dort ihre Bejahung. Allein dort hat man über 200 Jahre Kolonialbesitz, bei uns aber erst seit dem 11. April 1883, also seit 25 Jahren, seitdem Heinrich Vogelsang in der Lüderitzbucht die deutsche Flagge hißte. – Allein trotz der 25 Jahre ist im Volke selbst noch sehr wenig Verständnis für koloniale Bestrebungen, wie die letzten parlamentarischen Ereignisse bekunden. Es fehlt auch Begeisterung und Opferfreudigkeit und wir verschwenden unsere Ersparnisse und unser gutes Geld lieber an Russen, Serben, Portugiesen und Venezolaner, anstatt sie in deutschen Kolonialwerten anzulegen. Wir reden und reden Jahre lang herum und verschleudern erst Millionen, ehe wir ein paar Kolonialbahnen fertig bekommen. Es ist deshalb eine nationale Aufgabe der Schule, durch eingehende Behandlung unserer Kolonien in die weitesten Volksschichten koloniales Verständnis hineinzutragen und mitzuhelfen, daß man unsere Besitzungen endlich sachlich und objektiv betrachtet und würdigt und nicht nach dem jeweiligen Parteistandpunkt oder gar nach dem, was gerade irgendein Redakteur zusammenstellt. – Wie man 1866 und 1870/71 den Schulmeister von Sadowa feierte als den, der jene Siege vorbereitet hatte, so muß auch heute schon die Schule jene grundlegende Kleinarbeit beginnen, Ideen säen und pflanzen, daß, wenn einst die große Zeit kommt, sie nicht ein kleines Geschlecht finde. – Wie Elsaß-Lothringen, so sind auch die überseeischen Siedelungen Teile des Vaterlandes und müssen behandelt werden. Dies dürfte in der vorletzten Klasse mehr geographisch, in der letzten Klasse mehr kulturell und politisch geschehen. –

Dabei wird hinzuweisen sein auf den Wert und die Bedeutung der Kolonien für das Vaterland überhaupt. –

Es wäre also nötig ein Hinweis auf die deutsche Auswanderung. –

Digitized by Google

Von 1821 bis 1830 wanderten 8000 Personen aus, nach 30 Jahren, also 1851 bis 1860 schon 1130000 Personen, nach weiteren 30 Jahren, also von 1881 bis 1890 betrug die Auswanderung 1342723 Personen, das ergibt also in 60 Jahren an 6 Millionen Menschen, rund jährlich 100000 Menschen. 1884/85 stieg die Zahl sogar auf 250000.

Ein solches Abströmen gesunder und arbeitswilliger Leute schwächt nicht nur unsere Wehrkraft, nicht nur unsere Konsum- und Produktionsfähigkeit, sondern auch unser Volksvermögen. Rechnet man die Kosten, die Deutschland für Erziehung und Ausbildung jedes Auswanderers hatte, mit 1500–2400 Mk., das mitgenommene Bargeld, Vermögen und die Wertgegenstände mit 450–600 Mk., so beziffert sich der Verlust in den letzten 60 Jahren auf 7¼ bis 18 Milliarden Mark. –

50% der Auswanderer gehören der Land- und Forstwirtschaft an, 90% ziehen nach der Union, bloß 0,4% nach unseren Kolonien. In der Union werden sie über ungeheure Gebiete zerstreut, verlieren den kulturellen und politischen Zusammenhang, sowie ihre Muttersprache, werden unaufhaltsam von der angelsächsischen Rasse aufgesaugt und dienen lediglich als Kulturdünger. Sie nehmen zwar hervorragenden Anteil an dem Aufbau der amerikanischen Rasse, leider aber auch an der Förderung der Selbständigkeit und Unabhängigkeit der Union; denn sie verwerten ihre in der Heimat erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten gegen uns, machen uns Konkurrenz, kaufen aber ihre Einfuhrartikel von England.

Wir haben aber in Deutsch-Südwest ein Gebiet von 842000 qkm, wo der Weiße sehr gut leben und arbeiten kann. 4/7 dieses Landes sind gute Weide. Dort könnten 10000, später 25000 Familien mit 60000, bzw. 150000 Menschen gut leben; auch die übrigen Kolonien dürften mit der Zeit besiedlungsfähig gemacht werden können. Diese Auswanderer blieben sprachlich, politisch und wirtschaftlich mit uns verbunden, wären also Abnehmer unserer Ausfuhr. Würde jede Familie für 2000 Mk. Waren einführen, so hätten wir schon für 20–50 Millionen Mark Ausfuhr. –

Wenn wir aber 1925 schon 80 Millionen Einwohner haben werden, wo sollen die denn alle wohnen, wenn zu hause der Raum immer enger wird! –

Ferner wäre nachzuweisen, daß die Kolonien die für unsere Wirtschaft unentbehrlichen Rohstoffe produzieren.

Am einfachsten ist dies mit der Baumwolle zu beweisen. –

Unsere Gesamteinfuhr betrug 1905: 470 Mill. Mk. Von der Ge-

Digitized by Google

samtproduktion 15579765 Ballen erzeugte Nordamerika 10630945 Ballen, also etwa ²/₃. Der Wert von 1 Pfd. stieg seit 1899 von 29 Pf. auf 76¹/₂ Pf. –

Vor 50 Jahren brauchte Deutschland pro Kopf 1 Pfd., heute schon 14 Pfd. Steigt der Baumwollenpreis pro Pfund bloß um 4 Pf., so hat Deutschland jährlich 150–200 Mill. Mk. zu zahlen, das ist das 5 bis 7fache dessen, was Deutschland jährlich für seine Kolonien ausgegeben hat. Die Steigerung hat also Deutschland in den letzten Jahren um 3000 Mill. Mk. ärmer gemacht. – Auf dem letzten Baumwollenkongreß wurde aber die Forderung erhoben, den Preis auf 15 pences, d. i. auf 1,30 Mk. zu treiben. Warum sollen wir also es nicht Frankreich und England gleich tun und unsere Baumwolle selbst bauen. Ostafrika, Togo, Kamerun erzeugen heute schon sehr gute Baumwolle, die noch 8 Pf. teurer ist als amerikanische. –

Unser Bezug von Kautschuk stieg seit 1890 von 3000 t auf 21400 t von 1907, im Werte von 142 Mill. Mk. Deutschland, das mehr verbraucht als England, hat in seinen Fabriken 100 Mill. Mk. Kapital angelegt und beschäftigt 30000 Arbeiter. Wir nehmen 30% der Weltproduktion ab, müssen aber die von Amerika und England diktierten Preise bezahlen. –

Wir haben in Ostafrika allein schon an 2 Millionen Bäume angepflanzt und schon für 6 Mill. Mk. in unseren Kolonien erzeugt. –

Steigt amerikan. Petroleum nur um 1 Pf., so büßt Deutschland dies mit 10 Mill. Mk. Die Preissteigerung von Salpeter von 3 Mk. pro Tonne kostet uns jährlich 36 Mill. Mk. mehr. –

1905 führten wir für 151 Mill. Mk. Kupfer ein, da der Kupferpreis von £ 51 auf £ 107 stieg, hatte Deutschland eine Mehrbelastung von 100 Mill. Mk.

An Schafwolle führen wir 8mal so viel ein, als wir selbst erzeugen; die Einfuhr betrug 332 Mill. Mk. –

An Ölfrüchten, wie Kopra, Sesam, Erdnüsse, Palmkerne, zahlte Deutschland 1905 für 170 Mill. Mk. Wir haben aber in Ostafrika 700000 ha mit Kokospalmen bepflanzbares Land, in Tanga sind allein 1000000 Bäume gepflanzt worden. – Dabei stieg 1907/08 der Preis dieser Rohstoffe um 100%.

An Hanf führten wir 10000 t um 1000000 Mk. ein; Yucatan, das gewiß kein besseres Klima hat, erzeugt allein für 300 Mill. Mk. Ostafrika hatte 1904 für ¹/₂ Mill., 1905 für 1 Mill. Mk. ausgeführt, der Ertrag dürfte leicht von 10000 auf 30000 t im Werte von 24 Mill.

Digitized by Google

Mark sich steigern lassen; zudem ist der Sisalhanf besser als der viel teuerere russische, bezw. italienische Hanf. –

Ähnlich verhält es sich noch mit Kakao. –

Die Weltproduktion betrug 1905: 150 Mill. Kilogramm. Der deutsche Konsum stieg von 2 Mill. Kilogramm in 1880 auf 35 Mill. Kilogramm 1907, das gibt pro Kopf der Bevölkerung 6 Pfd. Dabei stieg der Kilopreis vom Sommer 1906 bis Herbst 1907 von 48 Mk. auf 120 Mk. Außerdem zahlen wir noch an Portugal u. a. jährlich 2 Mill. Mk. Ausfuhr-, an Holland und die Schweiz noch 1 Mill. Mk. Einfuhrzölle. Kamerun erzeugte 1897: 170000 kg, 1907 schon 1240300 kg Kakaobohnen. Samoa: 1900: 1500 kg, 1907.: 1200000 kg. Togo: 15000 kg.

Wir ersparen also Millionen, sind in Handel, Industrie und Technik vom Auslande unabhängig und besitzen im Wettstreit auf dem Weltmarkte wertvolle Gegenleistungen, wenn wir selbst Kolonien haben und dort selbst unsere Rohstoffe erzeugen. –

Unsere Kolonien liefern auch Kaffee, Zucker, Guano, Felle, Hörner, Betel-, Kola- und Steinnüsse, Nutzhölzer, Wachs, Arznei- und Gerbstoffe, sowie Mineralien. Die Gesamtaus- und -einfuhr unserer Kolonien betrug 1905 schon 150 Mill. Mk.

Ferner sind die Kolonien wertvolle Absatzgebiete unseres Handels. –

Die Rohstoffe werden von deutschen Schiffen nach Hause gebracht, in tausend Fabriken verarbeitet und veredelt, Millionen erhalten dadurch Unterhalt, Arbeit und Brot. Das Nationalvermögen wächst, ebenso die Steuerkraft und die nationale Leistungsfähigkeit. Umgekehrt tritt Verarmung ein, wenn der Handel unterbunden wird. Während des amerikanischen Bürgerkrieges 1860/62 sank die englische Baumwolleneinfuhr von 3400000 Ballen auf 562000 Ballen; der Preis stieg von 0,94 Mk. auf 8,62 Mk.; die Folge waren 73 Bankerotte mit 24½ Mill. Mark Verlusten; allein im Industriebezirke Preston wurden 50000 Arbeiter brotlos und 66207000 Mk. Unterstützungen an notleidende Arbeiter verteilt. –

Unser Welthandel beziffert heute bei 3 Milliarden Ein- und Ausfuhr rund 6 Milliarden. Nach den Kolonien gehen für etwa 50 Mill. Mark deutsche Erzeugnisse, für deren Herstellung und Versendung etwa 40 Mill. Mk. Löhne gezahlt werden. – Während unsere Einfuhr nach China, die 53 Mill. Mk. beträgt, von Jahr zu Jahr sinkt, steigt unser Anteil in Ostafrika von 50,7% auf 63,7% und weiter, er beziffert heute schon 63 Mill. Mk.

Digitized by Google

Amerika und Japan streben, sich von uns ganz unabhängig zu machen, auch die britischen Kolonien, die unsere besten Abnehmer sind, suchen unseren Handel mehr und mehr auszuschalten. Wohin also mit unserem Absatz? –

Der bedürfnislose Eingeborne, der fast nichts zum Leben braucht, ist ein schlechter Kunde. Da er meist träge und faul ist, so produziert er keine Gegenwerte, auch nur geringe Arbeitsleistungen, etwa einen Gesamtwert von 3 Mill. Mk., oder pro Kopf 30 Pfg. –

Dafür kann er nicht viel kaufen.

Die weiße Bevölkerung aber hat Möbel, Kleider, Wäsche, Werkzeuge, Maschinen, Waffen nötig, braucht Bücher und Luxusgegenstände, baut Häuser, Brunnen, Straßen, Brücken, Eisenbahnen, braucht also eine Menge Dinge, die sie am liebsten vom Mutterlande bezieht. –

Die 350000 Weißen der Kapkolonie hätten 1903: 700 Mill. Mk. Einfuhr und 450 Mill. Mk. Ausfuhr.

Die 300000 Weißen des Transvaal hatten 1896, also vor 12 Jahren schon eine Einfuhr von 281 Mill. Mk., eine Ausfuhr von 196 Mill. Mk.

Dabei sind diese Länder klimatisch, geologisch und biologisch nicht viel besser als Südwest.

Wir müssen also eigene Kolonien für den Absatz unserer Erzeugnisse haben. Die Kolonien sind Schauplätze heldenhafter Kämpfe.

Wer noch nicht weit von Mutters Schürze wegkam und stets am wohlgefüllten Fleischtopfe saß, für den ist es leicht, so recht geringschätzig über die entgleisten Naturen, die Lumpen zu sprechen, die seit 30 bis 40 Jahren oder seit 1880 nach Afrika gegangen sind. Der wird ebensowenig dazu kommen, jemals Peters gerecht zu beurteilen, so wenig wie Bebel, der in keinem Parlament einer Kolonialmacht möglich wäre außer bei uns. Das Schicksal derer, die 1848 nach Amerika gingen und die heute der Stolz der Union sind, sollte uns aber besser belehren. –

2000 Gräber liegen heute in der heißen, blendenden Sonne Afrikas. – Wer es noch nicht glauben will, daß dort große, stille, unmenschliche Heldenarbeit verrichtet wurde, der lese das Generalstabswerk oder die Bücher, Briefe und Berichte von Farmern, Mitkämpfern und Soldaten. Ich kenne selber Südafrika und manchen derer, die da unten eine Rolle gespielt haben, und ich muß bekennen, eine bessere Schilderung der Kämpfe habe ich nirgends gelesen als in Frenssens Buch: „Peter Moors Fahrt nach Südwest". Ich habe es mit Erschütterung aus der Hand gelegt. –

Digitized by Google

So etwas sollten unsere Jungen lesen, da könnten sie sich begeistern. Die Namen der Offiziere Meister, Franke, Estorff, v. d. Heyde, Leutwein, Trotha, Kapitän Lans, meinetwegen auch Buschiri, Morenga und Witboi sollten unsern Kindern vertrauter sein als Saul, Simson, Xerxes oder die Gestalten aus dem Hund von Baskerville, aus Sherlock Holmes, Kapitän Morgan und Karl Mays Schwindelgeschichten, die sich leider in Schaufenstern und Schulen so ekelhaft breit machen.

Auch der Kulturarbeit wäre zu gedenken, die unsere deutschen Afrikaforscher, Kaufleute, Soldaten und Missionare geleistet haben.

Unzweifelhaft hat die Mission schon viel Segen gestiftet, wenn sie auch manche Erwartungen noch nicht erfüllt hat. – Wenn unsere Missionare noch gründlicher ausgebildet würden, wenn sie vor allem auch als Ärzte helfend wirken könnten, vermöchten sie wohl noch mehr zu erreichen.

Beschämend ist natürlich das gegenseitige Wegfangen von äußerlich getauften Eingebornen, das gegenseitig sich Bekämpfen der beiden christlichen Konfessionen. Der Neger, der für die ethischen Ideen und Pflichten des Christentums kein Verständnis hat und den der Grundsatz der Gleichheit und Brüderlichkeit von Weißen und Farbigen nur verwirrt, anmaßend und aufständisch macht, geht lieber zum Islam, als der seinem Wesen am nächsten stehenden Religion.

Die Buren, deren religiöse Gefühle sehr stark entwickelt sind, sind darum keine Freunde der Mission. –

Schließlich wäre noch nachzuweisen, daß die Kolonien ihre Existenz nicht einer kaiserlichen Laune, einem guten Geschäftsunternehmen oder dem Machtkitzel eines Volkes verdanken, sondern daß sie notwendig, daß sie eine Lebens- und Existenzfrage für uns sind. –

Ich möchte mich kurz fassen, da die längere Ausführung dieses Punktes an anderer Stelle schon erfolgt ist. Die Leitsätze dieser Ausführungen sind: 1. Alle großen Völker haben kolonisiert. 2. Kolonialidee und Weltmachtidee sind gleichbedeutend. 3. In unserer eigenen Geschichte haben wir mancherlei Kolonialunternehmungen. 4. Wir müssen über See gehen, wenn wir nicht erdrückt werden wollen.

Wohin sollen wir 1925 mit unseren 80 Millionen Einwohnern? Womit sollen sie sich ernähren, wovon leben, womit sich kleiden?

Was tun wir, wenn unsere Absatzgebiete immer kleiner werden, wenn man uns einmal keine Rohstoffe mehr liefern wollte oder könnte.

Digitized by Google

Ich erinnere daran, wie sehr die Mac Kinley Bill unser Goldschlägergewerbe geschädigt hat. –

Zwei Drittel unserer heutigen Einwohner gehören nicht mehr der Landwirtschaft an, der Boden ist fast ganz aufgeteilt, an landwirtschaftlichen Produkten haben wir schon 2 Milliarden Einfuhr. –

5. Da uns Kolonien und Wohlstand nicht in den Schoß fallen, so müssen wir sie erkämpfen. Das hat schon Goethes Faust gewußt, und das hat schon Friedrich List in seinem Zollvereinsblatt Nr. 2 vom 8. Januar 1843 gesagt. Dazu gehören aber Schiffe, Kanonen und Soldaten. –

Sind wir überzeugt, daß wir Kolonien haben müssen, so muß unser Material, unsere Schüler, in dieser Richtung erzogen werden; denn sie sind es, die in den nächsten Jahrzehnten mit Gut und Blut, mit Leib und Leben für diese Ideen leiden und streiten, vielleicht sogar sterben müssen. – Deutschland oder England wird die Losung sein. An einem kleinen Beispiele möchte ich zeigen, was die Schule dazu tun kann.

Als 1894 die Japaner China besiegt hatten, wurden sie im Frieden von Schimonoseki von den Großmächten gezwungen, die Beute ihres Sieges fahren zu lassen. Rußland besetzte die Mandschurei. Daraufhin ließ die japanische Regierung in sämtlichen Schulen in die Lesebücher ein Stück aufnehmen, das die Jugend mit den historischen Tatsachen bekannt machte und sie aufforderte, später das wieder gut zu machen.

Die 5. Formalstufe bei der Behandlung dieses Lesestückes erfolgte zehn Jahre später. Da folgten der Analyse von Port Arthur die Darbietungen von Tschuschima, Liautschang und Mukden. Dann war das nationale Ziel der Erziehung erreicht. –

Haben wir uns nun überzeugt von dem Wert und der Bedeutung unserer Kolonien überhaupt, so erfolgt die Einzelbetrachtung der Kolonien im Geographieunterricht. –

Da die Kolonien auf verschiedene Kontinente verteilt sind, in verschiedenen Zonen allerlei geologische, biologische und wirtschaftliche Unterschiede zeigen, da sie teils Plantagenbau, teils Besiedlung ermöglichen, teils anderen Zwecken dienen, so muß jede einzeln für sich behandelt werden, aber im Vergleich mit den übrigen, mit den Nachbarländern und mit dem Mutterlande. –

An der Hand der Karte, von Anschauungsbildern, mit reichster Verwendung von allem möglichen Anschauungsmaterial, geben wir ein Bild der Kolonie, wozu die reichlich vorhandenen Reisewerke und Kolonialwerke überreichen Stoff bieten. Außer der Lage, dem Klima, der Boden-

Digitized by Google

form, der Bewässerung, der Fauna, Flora und der Besiedelung betonen wir vor allem den wirtschaftlichen Wert. Wir betrachten die Erzeugnisse, die Ein- und Ausfuhr, deren Wert und Bedeutung für Kolonie und Mutterland.

Schließlich widmen wir unsere Aufmerksamkeit den Transportverhältnissen und Verkehrswegen, also den Dampferlinien, Eisenbahnen, Kanälen und Kabeln, die uns mit den Kolonien verbinden. Wir lassen eine Reise machen, berechnen Reisedauer, Reisekosten, Frachtkosten, Transport durch Träger usw.

Eine eingehende Würdigung der vorhandenen Karten und Bilder verbietet der Raum; sehr schöne Bilder sind da von Eschner, Dr. Wünsche, Meinhold, Hölzel und Schmeil; auch gute Karten sind schon vorhanden. Erzeugnisse sind überall leicht und billig zu erhalten. Vieles können die Schüler selbst beisteuern.

Zum vollen Verständnis wäre es wohl auch gut, wenn wir erzählen, wie das Land erschlossen und gewonnen wurde. –

Die Kinder hören von dem Opfermute, der Entsagung, der Hingabe und dem Erfolge unserer Afrikaner, von Forschungsreisenden, Kaufleuten, Missionaren, Offizieren und Lehrern. – Mir war es immer ein Hochgefühl, daß die höchste Spitze von Südafrika, die Mauchspitze, den Namen eines Lehrers trägt. –

Hat Wißmanns Lebenswerk für uns nicht mehr Bedeutung als Julius Cäsar? Hier könnte auch das jugendliche Spannungsbedürfnis, der Tatendrang, das Verlangen, einen Helden, ein Ideal zu finden, reichliche Befriedigung finden. –

Wir erzählen vom Sklavenhandel, von den Bruder- und Stammeskriegen, von Jagd-, Krieg- und Beutezügen, von Aberglauben, Roheit und Tücke, von der Menschenfresserei. –

Wir schildern dann, was Deutschland schon getan hat. Wege, Straßen, Brücken, Dämme und Bahnen wurden errichtet, Missionsstationen, Kirchen und Schulen gegründet, Pflanzengärten, Akklimatisations-, Versuchsgärten angelegt, Maschinen eingeführt, Ackerbau gefördert, Sümpfe trocken gelegt, Krankheiten bekämpft – wahrlich für die 25 Jahre eine große Arbeit. –

Ferner weisen wir noch darauf hin, was noch zu tun ist. Da gilt es vor allem Eisenbahnen bauen, Wasser erschließen, Krankheiten bekämpfen, Zucht und Ordnung zu schaffen u. dergl. Die koloniale Literatur bietet überreiches Material. –

Da die Bedeutung und der Wert der Kolonien hauptsächlich in ihren

Digitized by Google

Naturschätzen begründet sind, so ist es natürlich, daß wir in dem Unterrichte in der Naturkunde auf die kolonialen Erzeugnisse Rücksicht nehmen, vor allem auf die, die uns täglich im Haushalte vor Augen kommen, dann auf die, die wir verarbeiten. –

Darstellender Unterricht.

Von Oswald Warmuth-München.

Unter „darstellendem" Unterricht verstand man bisher jene von Herbart und Ziller in die Didaktik eingeführte Form der Darbietung, gemäß der das Neue eines Lesestückes oder Gedichtes, einer geschichtlichen oder geographischen Lektion aus dem individuellen Erfahrungskreise des Schülers aufgebaut wurde. Es soll hier nicht untersucht werden, in wie weit diese methodischen Maßnahmen heute der Modifikation bedürfen; wir möchten nur diejenige Art von „darstellendem" Unterricht kurz beleuchten, wie sie durch die Handfertigkeitsbestrebungen in die Volksschule gebracht wurde. Die Theorie ist auf diesem Gebiete schon unendlich reich und wenige Lehrer konnten sich ihren zwingenden Gründen entziehen; aber für die praktische Durchführung im Klassenunterrichte der allgemeinen Volksschule dürften einige Erfahrungen aus der Praxis immerhin willkommen sein.

Wir lernten den Handfertigkeitsunterricht zuerst praktisch kennen in Knabenhorten und Beschäftigungsanstalten, vornehmlich in einem Taubstummeninstitute. Hier wurden die Knaben außerhalb des Schulunterrichts täglich mehrere Stunden in der Werkstätte beschäftigt. Sie trieben Kerbschnitt, Hobelbank-, Papp-, Metall- und Drechslerarbeit, Buchbinderei und Modellieren, nebenher gingen Gartenbau, Ausbesserung aller Geräte für den Hausbedarf und Anfertigung von Lehrmitteln für Physik und Rechnen. Darin liegen bereits die Anfänge einer Verknüpfung des praktischen mit dem theoretischen Unterrichte. Die einzelnen Sparten der Handfertigkeit waren fachlich ausgestaltet, der Lehrgang schritt vom Leichten zum Schweren fort und bestimmte so die Tageslektion, führte aber möglichst bald zur Übung an brauchbaren Gegenständen. Die praktische Erziehung wurde in allen Möglichkeiten gefördert. Die fertigen Arbeiten, am Jahresschlusse zur öffentlichen Ausstellung gruppiert, zeigten verhältnismäßig große Mannigfaltigkeit, kindliche Selbständigkeit und gediegene Ausführung. In materieller Hinsicht war auf diesem Gebiete seit zwei Jahrzehnten wenig Neues mehr zu schaffen.

Digitized by Google

Anders stand es nun um die gesamte methodische Gestaltung des Volksschulunterrichts, wenn die praktische Handarbeit Eingang finden sollte. Nächstliegend wäre die Herübernahme und bloße Angliederung des so trefflich durchgebildeten Faches gewesen; denn bisher waren neue Stoffe der Volksschule auf keinem andern Wege zugeführt worden. Ein gutes Zeichen, daß sich Widerspruch erhob! Den Lehrplänen, die weiter nichts als ein Nebeneinander fachwissenschaftlich genau gegliederter Stoffmassen darstellten und sogar den deutschen Unterricht in vier Spezies zersplitterten, ein neues Fach mechanisch anzureihen, hätte keinen Fortschritt bedeutet. Man erwartete ja gerade von der Reform der Lehrpläne möglichst natürliche Konzentration. Abgesehen von der Erhöhung der Stundenzahl durfte auch die Gefahr eines neuen Spezialistentums befürchtet werden und damit neue Kräftigung des Formalismus, des Urschädlings der Volksschule. Endlich konnten Unterrichtstypen, die bei Viersinnigen oder Schwachbegabten an sich vorzüglich waren, nicht direkt auf die Volksschule übertragen werden. Was dort unumgänglich notwendig ist, bedeutet hier oft Umwege und Zeitverlust.

Während so von außen her das Tor verschlossen blieb, erhoben sich von innen her für die Arbeitsbewegung neue und starke Freunde. Indem sie an die große Erziehungsepoche um die Wende des 18. Jahrhunderts erinnerten, prägten sie die Devise für die Schule der Zukunft: Die praktische Arbeit sei die Grundlage des Volksschulunterrichts! Damit war der Handfertigkeit eine gewaltige Bedeutung zugemessen, wenn es sich auch gar nicht handelt um Aufteilung der bisherigen Fächer in Werkstätten sondern vielmehr um ein System, in welchem statt abstrakter Wissenschaft die praktischen Betätigungen des Lebens das Fundament darstellen. Könnten wir heute schon den Unterricht nach diesem Gesamtbilde der psychologischen Beobachtung des Volksschulkindes ausbauen, wir hätten die Entwicklung der deutschen Schule um ein Jahrhundert abgekürzt. Leider aber stehen die Einrichtung der Volksschulhäuser, zu straffe Organisation, geringe Dotierung und andere Hindernisse dem Ideale noch unüberwindlich gegenüber. Wir müssen uns mit einzelnen Versuchen begnügen, z. B. mit der Anlage eines kleinen Arbeitsgartens, mit der Tierpflege im Vogelhaus, einem bescheidenen Hühnerhofe, dem Terrarium und Aquarium, mit Wetterhaus und Sternwarte, mit technologischen Sammlungen, physikalischen und chemischen Arbeitsstätten, mit dem Kaufladen, dem Sandhaufen, dem Kriegsspiel etc. und einer möglichst reichen Zahl von Wanderungen in der Heimat. Vielfache Proben und Erfahrungen in dieser Hinsicht haben uns überzeugt,

Digitized by Google

UNIVERSITY OF CALIFORNIA

daß es wohl möglich und praktisch durchführbar wäre, an die technischen Reihen, die von selbst in solchen Arbeitseinheiten liegen (Naturkunde, Physik, Rechnen, Zeichnen, Handarbeit usw.) auch die „Wissenschaft" der Volksschule (Sprechen, Lesen, Schreiben, Geographie und Geschichte) anzuschließen.

Aber schon in der Gegenwart kann der Handarbeit ein bescheidener Raum gewährt werden, wenn die Lehrpläne, die mit gutem Recht den Sachunterricht in den Mittelpunkt stellen, auch der Ausdruckskultur der Zeit Rechnung tragen, wie etwa folgendes Schema:

Eindruck	Ausdruck	Ausdrucksmittel
Lebensbilder aus Heimat und Fremde (Erdkunde, Biologie und Physik); Bilder aus der volkstümlichen Geschichte, der kindlichen Kunst und Literatur	Bewegungsspiel, Erzählen, Singen, Zeichnen und Malen, Dreidimensionale Darstellung (darstellender Unterricht im engern Sinn), Berechnen, Schriftlicher Ausdruck	Schönschreiben, Rechtschreiben, Sprachlehre, Gesangstechnik, Werkübungen, Sprachfertigeit, Rechenformen usw.

Greifen wir aus diesem Plan den „darstellenden" Unterricht heraus! Er ist nichts anderes als der dreidimensionale Ausdruck der durch den theoretischen Unterricht gewonnenen Anschauungen. Die Werkübungen besitzen ebensowenig wie Schön- oder Rechtschreiben usw. selbständige Stellung. Die gewiß notwendige Vervollkommnung der Ausdrucksmittel wird mit und an der Sache zugleich gewonnen. Auf die Steigerung der Schwierigkeiten kann soweit als möglich Rücksicht genommen werden. Den methodischen Gang bestimmt der Sachunterricht. Diese Kernfrage des Betriebes löst aber nicht theoretische Polemik, sondern am besten die Praxis.

Welche Voraussetzungen sind hierfür zu erfüllen? Zunächst wird den eintretenden Schülern die freudige Mitteilung gegeben, daß neben Tafel, Griffel und Büchlein auch Spaten, Hammer, Zange, Schere, Säge und andere Werkzeuge zu den „Schulsachen" gehören. Solche Anregungen finden rasch guten Boden. Dann wird die Aufmerksamkeit auf allerlei Stoffabfälle (Tuch, Papier, Holz, Ton, Glas, Blech usw.) gelenkt und zum Sammeln aufgefordert. Jeder Schüler stellt gern einen kleinen Sammelkasten auf. Ferner muß wöchentlich eine bestimmte Stunde dem Arbeitsunterricht eingeräumt werden; die Zeit wird denjenigen Fächern entnommen, in deren Rahmen die dreidimensionale Darstellung sich vollzieht. Empfehlenswert wäre auch die Einrichtung eines eigenen

Digitized by Google

Raumes für unsere Zwecke, da die Beschäftigung von 50—60 Schülern in den engen Bänken des Klassenzimmers bezüglich der Haftpflicht immerhin einige Vorsicht erfordert.

Wie verläuft nun eine Lehrstunde? Ein kurzes Beispiel: Im Arbeitsgärtchen war die Abgrenzung der einzelnen Gruppen notwendig geworden. Hier setzte die „Erfindung" der Knaben ein. Jeder Schüler zeichnete rasch auf, wie sein „Zaun" etwa werden müßte. Dieses Experiment zeigte dem Lehrer, wo er einzusetzen hatte, in den Schülern weckte die unzulängliche Anschauung solch alltäglicher Einrichtungen das Bedürfnis zu lernen. Wir zeichneten nun nicht vor, noch bemühten wir uns um die Fehlerverbesserung mit vielen Worten. Unerfahrene kann man mit Reden schwer überzeugen. Wir schritten zur Tat, wir machten einen „Zaun". Im Nu stand die ganze Klasse in Bewegung.

„Nahm Meißel und Beil
Und die Säg' in Eil'!
Sie sägten und stachen
Und hieben und brachen,
Berappten
Und kappten,
Visierten wie Falken
Und setzten die Balken . . . ."

Eine derart frei hantierende Kinderschar gewährt dem erziehenden Lehrer einen herzerfreuenden Anblick. Wie viele liebe Schwierigkeiten sind da zu überwinden, wo sonst die Jugend mit dem Worte so schnell fertig ist; wie viele lustige Einfälle, welch originelle Stoffverarbeitung erzeugt die praktische Arbeit, wie viel Erfindergeist muß da lebendig werden! Ist nach einiger Zeit das „Spiel" zu Ende und stellt sich bei einigen Kindern Müdigkeit ein, dann tritt im Hinblick auf den zu vollendenden brauchbaren Gegenstand die „Arbeit" in ihr Recht, ein praktischer Wink des Lehrers leistet Unterstützung, und stillschweigend löst sich hier eines der schwierigsten Probleme der Erziehung. Hat ein Schüler sein Opus so groß angelegt, daß er es in der Klasse nicht ganz ausführen kann, dann ist es sein Stolz, die Arbeit bei den Eltern vollenden zu können. Solch freiwillige Hausaufgaben brachten nicht selten selbständige Ausgestaltungen hervorragender Art zustande. Die gelieferten Arbeiten werden nun nicht für öffentliche Schaustellungen präpariert sondern einem sachverständigeren Publikum vorgelegt, nämlich mit den Schülern der Parallelklasse ausgetauscht. So regen sich die Kinder gegenseitig zu neuem Schaffen an.

An die Arbeitsstunde schließen sich je nach der Eigenart des Stoffes

Digitized by Google

Zeichnen, Erzählen und Aufschreiben an. Damit wird die praktische Betätigung Erlebnis für den weiteren theoretischen Unterricht.

In den Unterklassen tritt die körperliche Darstellung hauptsächlich in den Dienst des Anschauungsunterrichts, in den Mittelklassen erweitert sie die Heimatkunde, in den Oberklassen sind es besonders Zeichnen, Rechnen, Erdkunde und Physik, die damit in organische Verbindung gebracht werden. Aus den Jahresarbeiten eines Knaben der 5. Klasse möchten wir folgende Gegenstände, die fast ausnahmslos in der Schule gefertigt wurden, herausgreifen:

Erdkunde: Relief vom Fichtelgebirg, Mosaikbild einer Flachlandschaft, Brücken, Flöße, Kähne, Schiffe, Insel Helgoland, Wasserwage, Wetterhaus, Windfahne, Windrose usw.

Biologie: Futterstand für die Vögel, Starenhaus, Hühnerleiter, Hundehütte, Froschhaus, Spannbrett für Schmetterlinge, Angel, Fischnetz, Raupenkasten, Blumenstützen, Spaten usw.

Geschichte: Altdeutsches Feuerzeug, Würfel, Schild, Bogen, Pfeil, Zelt, Pfahlbau, Spieße, Schilde, Wehrgehänge, Burg, Kirche usw.

Rechnen: Meterstab, Bandmaß, Flächenmaße, Bruchscheiben.

Zeichnen: Pflaume, Kugel, Scheibe, Zifferblatt, Kirsche, Ei, Ball, Birne, Apfel, Papierhelm, Drache, Tafel, Türe, Zaun, Wegweiser, Fahne, Leiter, Winkel, Notizblock, Dambrett, Netz, Buchdeckel, Blattsilhouetten.

In Mädchenklassen ändert sich naturgemäß das Bild. Doch wurden zur Physik auch von Mädchen mit vieler Freude zahlreiche Arbeiten geliefert, wie ja auch der Gartenbau hier weit nützlicher wäre als Schulgärten, die bloß zum Anschauen geeignet sind.

Freilich kann der darstellende Unterricht wie jede Neuerung in der Volksschule auch zu ungesunden Verschiebungen und Übertreibungen Anlaß bieten, sodaß den Schülern etwa die Erholungszeit zu weit gekürzt, überflüssige Geldausgabe zugemutet oder im Interesse möglichst „schöner" Leistungen die Methode mechanischen Vor- und Nachmachens beliebt würde.

Aber bei rechter organischer Eingliederung in den Lehrplan verdient die vorgeführte Art des Handarbeitsunterrichts wohl die Unterstützung jedes Lehrers. Sie hindert nicht sondern vervollkommnet die theoretische Lehre, wirbt unter den Eltern Freunde für die Schule und gewährleistet manchen Kindern, die bei den jetzt geltenden Fächern ihre praktische Veranlagung nicht zur Geltung bringen können, erst gerechte Beurteilung. Diese Ausdruckspädagogik führt zum Endziele einer psychologischen Didaktik, deren Grundsatz lautet: Im Anfange war die Tat.

Digitized by Google

Religion in allen Stunden.

Von Heinrich Scharrelmann-Bremen.

(Fortsetzung aus Heft 2.)

Unsterblichkeit.

Vor einer Reihe von Jahren starb in unserer Stadt plötzlich und unerwartet ein Mann, den fast jeder kannte. Er hieß Gieblein und war Architekt. Verschiedene schöne, große Häuser unserer Stadt hat er gebaut. Aber nicht wegen seiner Bauten war er so allgemein bekannt, sondern hauptsächlich wegen seiner Erfindergabe. Seine Pläne für die neuen Erfindungen beschäftigten ihn mit den Jahren immer mehr. Besonders der Plan eines lenkbaren Luftschiffes war es, der ihm im Kopfe herumging. Sein Bureau sah mehr und mehr einem Laboratorium ähnlich und er probierte Flugmaschinen, Segel-Luftschrauben, Steuerruder aller möglichen Art aus. Sein Geschäft ging bald ganz zurück. Zuletzt hatte er fast nichts mehr zu tun. Ein einziger Zeichner half ihm mehr bei seinen Luftschiffplänen als bei den Bauten.

Plötzlich war er gestorben, mitten in den Vierzigern. Alle Leute in der Stadt bedauerten ihn und seine Familie; denn trotzdem er sein Geschäft so vernachlässigt hatte, wußte doch jeder, was für ein fähiger und fleißiger Mensch er gewesen war und wie begabt er gerade für Erfindungen war.

Aber das Allertraurigste war, daß er gerade in dem Augenblicke gestorben war, als er das lenkbare Luftschiff erfunden, wirklich erfunden hatte. Sein Zeichner hat mir's erzählt.

Gieblein hatte den ganzen Vormittag mit heißem Kopfe und ohne Pause in dem Bureau gesessen und an einem Luftschiffmodell herumprobiert. Dann war er plötzlich aufgesprungen und mit den Händen auf dem Rücken hin- und hergewandert. Darauf wieder hatte er sich an den Zeichentisch gesetzt und gezeichnet und gerechnet und gerechnet und gezeichnet und war immer aufgeregter davon geworden.

Auf einmal war er aufgesprungen und hatte laut zu seinem Zeichner gerufen: „Heinrich, Heinrich, ich hab's, jetzt hab ich's, endlich, Gott sei Dank, ich hab's." Die höchste Freude stand auf seinem Gesichte und seine Augen leuchteten, wie sie noch nie geleuchtet hatten. Auf einmal hatte er mit der Hand nach seinem Herzen gefaßt, sich mit der andern am Zeichentisch festgehalten. Heinrich, sein Zeichner, war schnell herzugesprungen, da ist ihm aber sein Prinzipal leblos vor die Füße gesunken.

Ein Herzschlag hatte ihn getötet.

— —

Hatte sich seine Seele vor Freude über die gemachte Entdeckung gewaltsam vom Körper losgerissen? —

Und seine Erfindung? die war nun verloren. Er hatte keine Zeit mehr gehabt, sie einem andern mitzuteilen. Sie wurde mit ihm begraben.

Kann das sein? Kann solche geistige Kraft ohne weiteres verloren gehen?

Die Naturforscher haben uns gelehrt, daß keine Kraft verloren geht im Weltall. Und geistige Kraft, die wertvollste, die feinste, die stärkste, die

Digitized by Google

größere Wirkungen hervorgerufen hat als Licht und Elektrizität und alle anderen physikalischen Kräfte zusammengenommen, die sollte wirklich verpuffen können, nur, weil eine Sekunde zu früh ein Menschenleben erlischt, in welchem sie sich angesammelt hat?

Ein unglaublicher Zustand, ein ganz unnatürlicher Zustand, der nirgends seinesgleichen in der Natur hat.

Ja, aber der Erfinder lag doch nun als Leiche am Boden. Wo ist die Kraft denn geblieben? Wieder sagt der Verstand, wie immer, wenn es sich um solche feine, geistige Dinge handelt: „Ich weiß es nicht." Und wieder spricht das Herz: „Ich aber weiß es wohl." Nicht der Körper ist der Schöpfer der geistigen Kraft, sondern die unsichtbare Seele und sie verläßt den Körper, wie wir des Abends unsere Kleidung ablegen und schwingt sich aufwärts in eine schönere, reinere, bessere Welt. Und die in ihr lebendig gewordenen Gedanken, all die geistige Kraft, die sie hervorbrachte, die nimmt sie mit als unverlierbares Eigentum und von dort oben herab, aus jenen reineren, lichteren Höhen, spendet sie die in ihr aufgespeicherten Geistesschätze als „zufällige Gedanken", denjenigen Menschenbrüdern, die noch den physischen Körper als Kleid tragen. Und wenn dann plötzlich in einem aufnahmefähigen Menschengehirn ein großer, leuchtender Gedanke aufgetaucht ist, dann wundert sich der Mensch und weiß sich nicht zu fassen und glaubt gar nicht, daß er selbst den Gedanken geboren hat (er ist ihm ja auch zugeflogen!). Er spricht: „Mir kam der Gedanke . . . als ich so an nichts dachte, durchfuhr mich auf einmal der Gedanke . . . Durch solche Redewendungen drücken wir unbewußt das wahre Verhältnis zu den neuen Gedanken, die uns kommen, aus.

Sie sind Engel des Himmels, die zur Erde hernieder gestiegen sind als geistige Gaben, ausgestreut von Wesen, die tiefere Einsicht, höhere Tugend, edleres Wollen und umfassenderes Wissen besitzen als wir im Staube wandelnden Menschen dieser Erde.

So spricht unser Herz.

Ist das nicht tröstlich? Hat es recht?

Ich denke, besser diese Antwort, die viel wahrscheinliches für sich hat, als gar keine.

Besser diesen Himmelstrost, als Mutlosigkeit und Verzweiflung bei allen plötzlichen Todesfällen.

Das Buch der Natur.

„Die Natur ist ein großes Buch!" Wie oft habe ich das Wort schon gehört und gelesen. Wenn man solch einen Satz nicht nur als Redensart zum einen Ohre in sich hinein und zum andern wieder hinausgehen läßt, wenn man genauer darüber nachdenkt, was er uns sagt, oder worauf er uns hinweisen will, so muß man fragen: „Wer hat dieses Buch geschrieben? Wo kann man es aufschlagen? Hat es auch Blätter und Seiten wie ein anderes Buch? Kann man die Schrift lesen, die darin steht? Warum ist dieses Buch geschrieben worden?" usw. usw. Tausend und eine Frage drängen sich heran, wenn man ernstlicher über den Satz der Behauptung, die Natur sei ein großes Buch, nachdenkt.

Digitized by Google

Wenn man an einem schönen Frühlingsmorgen hinausgeht „in die Natur", das heißt also, hinaus auf das Land, in den Wald, in die Heide oder ins Moor, und die Vögel singen und die Bäume blühen und die Blumen sprießen und überall und überall quillt und keimt es hervor, und man hat keine Sorgen und kann so recht bequem und fröhlich dahin wandern, da, glaube ich, geht wohl jedem das Herz auf und die Freude tönt hinaus in die klare, blaue Luft und weckt ein Lied und die Lippen singen ein Wanderlied oder ein Frühlingslied. Und wie ist es gekommen, daß man ins Singen hinein geriet? Die Natur hat uns das Lied im Herzen geweckt, durch den Sonnenschein, durch die ziehenden Wolken, durch den Vogelsang und die Blütenpracht.

Also ist die Natur ein Liederbuch? — Ganz richtig, das könnte man sagen! Nur die Dichter, die jubeln im Frühling, die freuen sich des Sommers, ihnen ziehen bange Ahnungen durchs Herz im Herbste und sie klagen und trauern im Winter.

Aber mit dem Wort: „Die Natur ist ein großes Buch", ist doch noch etwas andres auch gemeint. Komm einmal mit mir in die Haide zum Hünengrab. Da liegen ungeheure Felsblöcke übereinander getürmt. Weit und breit ist die Haide flach und eben und sandig, nirgends sind in der Umgegend Berge oder Felsen. Woher kommen die Felsblöcke des Hünengrabes? Naturforscher sind gekommen und haben verwundert die Steine angeschaut, die überall in der Haide auch sonst verstreut liegen und haben sie verglichen mit den Steinen aus den Gebirgen und haben gefunden, daß die Felsblöcke und Steine in unseren Haiden aus derselben Masse bestehen, wie die Berge in Norwegen. Und über diese Entdeckung haben natürlich alle vernünftigen Leute den Kopf geschüttelt und haben gedacht, die Forscher irren sich wohl. Was hat unsere sanfte melancholische Haide mit dem rauhen und starren Bergland Norwegens zu tun? Aber durch solche Bedenken haben sich die Naturforscher nicht abhalten lassen, weiter und weiter zu forschen und schließlich haben sie aus dem Buch der Natur auf dem Blatte „norddeutsche Heide" eine lange, sonderbare Geschichte herausgelesen von einer längst, längst vergangenen Zeit, die viele tausend Jahre zurückliegt und die uns erzählt von Meereswogen, die sich da emportürmten, wo jetzt unsere Haide sich ausbreitet und von ungeheueren Eisbergen, die sich an der skandinavischen Küste loslösten und seewärts getrieben wurden und von großen Felsblöcken, die gemeinsam mit den Eisbergen losgerissen worden waren und in oder auf dem Eise mitgetrieben, südwärts, immer weiter südwärts, bis in das Meer, das damals unser Vaterland bedeckte. Und dort schien die Sonne wärmer und die großen Eisberge schmolzen und die Felsblöcke und die großen und kleinen Steine, die sie mitgeschleppt hatten auf ihrer Reise nach dem Süden, die sanken nun in die Tiefe und lagen auf dem Meeresgrund und blieben dort liegen. Sie blieben auch liegen als das Meer wieder zurückgetreten war und das Land sich gehoben hatte. Und später, als der dürre Meeresboden anfing, sich zu besamen und winzige Meerespflanzen aus ihm hervorsproßten und dann später Haidekraut gedieh und viele, viele Jahrhunderte dahingegangen waren, da war die ganze Gegend verändert. Verschwunden waren die salzigen Meereswogen, verschwunden die Eisberge und verschwunden war der kahle,

nackte Meeresgrund. An seiner Stelle breitete sich die rosenrot blühende Haide aus und in ihr lagen friedlich die mitgeschwemmten Felsblöcke und Steine und taten, als sei das ihr Platz von jeher gewesen und als hätten sie immer hier gelegen. Sieh, manches Wort in dieser langen Geschichte, die die Natur unserer Haide den Naturforschern erzählt hat, haben diese noch nicht richtig lesen können. Sie wissen noch nicht, wie die Eiszeit entstanden ist, sie wissen auch noch nicht, warum und wann sie aufhörte. Und auch gar manches andere wissen sie nicht. Aber trotzdem haben sie manches Wort und manchen Satz ganz richtig in dem großen Buche der Natur gelesen.

Oder ein anderes Blatt: Komm mit mir in die Berge. Sieh, dort am Abhange ist ein Steinbruch. Schiefer wird dort gebrochen. Schau dir das ungeheure, immer tiefer werdende Loch im Berge an. Siehst du nun, wie ein Berg im Innern aussieht? Siehst Du auch all die vielen Schichten, aus denen solch ein Schieferberg sich zusammensetzt?

Was haben die Arbeiter dort? Sie stehen in einer Gruppe zusammen. Ein paar feingekleidete Herren aus der Stadt, mit goldenen Brillen, stehen bei ihnen, und nun geht das Hacken los und aus dem Berge wird vorsichtig, ganz vorsichtig, eine Riesenschiefertafel losgebrochen. Jetzt liegt sie vor aller Augen da und die Arbeiter stehen darum herum und begucken sie und einer der Herren aus der Stadt hat seinen Photographieapparat mitgebracht und macht von der Platte eine Aufnahme. Was mag denn so merkwürdiges daran sein und was ist auf ihr zu sehen? Ein ungeheures Tier mit Fledermausflügeln, mit einem Eidechsenleib und mit einem Vogelschnabel, der aber mit scharfen Zähnen besetzt ist, ist abgedruckt auf dem Stein. Wie kommt das Tier dorthin? Gibt es jetzt noch solche Wesen? — Die Naturforscher lesen wieder lange und schaurige Geschichten aus dem Buche der Natur. Auch diese Geschichte erzählt uns von längst, längst vergangenen Jahrtausenden, wo ganz andere Wälder auf der Erde standen, als heute, wo die Luft heißer und dunstiger war als jetzt, wo es noch keine Menschen gab und keine Haustiere, wo ganz anders geformte Tiere das Land bevölkerten. Eins von diesen vorsintflutlichen Ungeheuern ist in den Sumpf geraten, im Schlamm erstickt. Der Sumpf ist ausgetrocknet und die Erde hart wie Stein geworden. Später, viel, viel später, hat sich der Boden gehoben. Der Schlamm ist zu Schiefer erstarrt, die Schiefermassen wurden in die Höhe gehoben. Der Erdball bekam an dieser Stelle Runzeln, wie ein alter Apfel, der lange im Keller gelegen hat, und jetzt hat man sie wieder ans Licht gezogen, diese längst ausgestorbene Tiersorte. Wie ein getrocknetes Blatt zwischen den Seiten einer alten Bibel aus Urgroßmutters Stube kommt uns dieser Tierabdruck vor. Das Fleisch ist längst vergangen, die Knochen stecken unregelmäßig und in Unordnung geraten in den Steinen, aber die gesamte Form des Tieres läßt sich noch sehr gut erkennen.

In dem Buch der Natur stehen nicht nur tausend Lieder, sondern Millionen Geschichten, und manche dieser Geschichten sind schauriger und spannender als diejenigen, die unsere modernen Geschichtschreiber sich ausgedacht haben.

Und wer hat dies ungeheure Buch mit den ungezählten Blättern geschrieben?

Der Zufall? — Ach, kann wirklich der Zufall soviel märchenhaftes erfinden? so sorgfältig diktieren? das eine auf das andere folgen lassen?

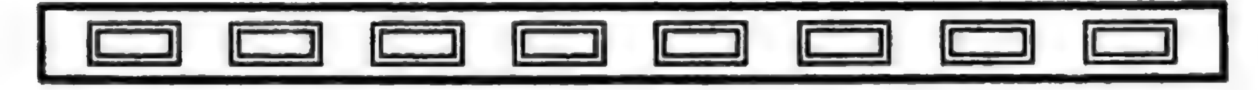
Digitized by Google

Das ganze Leben der Erde, jeder Tag, den sie gesehen hat, ist aufgezeichnet in dem großen Buche der Natur. Kein Ereignis ist spurlos vorübergegangen. Manchmal ist die Schrift undeutlich, ja unleserlich für uns geworden, aber völlig ausgelöscht ist nichts.

Ob er auch über uns Menschen ein solches Buch geschrieben hat? Ob auch Dein Leben so genau, Tag für Tag, aufgezeichnet wird irgendwo? Wie, wenn nun jeder Gedanke, den Du denkst, jedes Wort, das Du sprichst, und jede Tat, die durch Dich geschieht, aufgezeichnet wird in einem solchen Riesenbuche Deines Lebens?

Menschen, die plötzlich in Todesnot geraten und dann im letzten, im allerletzten Augenblicke, noch gerettet worden sind, haben hinterher manchmal erzählt, daß sie im Augenblicke des Todes, in einer einzigen winzigen Sekunde, noch einmal ihr ganzes Leben, vom ersten Augenblick bis zum letzten, an sich vorbeirauschen sahen. Jedes Wort, das sie gesprochen, wurde wieder in ihnen lebendig, jede Tat, die sie getan, stand anklagend oder segnend vor ihnen.

Wie, wenn jedem Menschen in der Todesstunde das Buch seines Lebens aufgeschlagen würde, auf daß er noch einmal alles liest, das, was ihm geschehen ist, und das, was er verschuldet hat? Wahrscheinlich ist es schon! Ist doch ein Mensch mehr wert, als ein Felsstück in der Haide und ein Tier aus der Vorzeit. (Fortsetzung folgt.)



Jugendschriften.

Zum Grundstock der „Bücherei eines deutschen Lehrers" gehörig haben wir seinerzeit bezeichnet:

Herm. Köster, Geschichte der deutschen Jugendliteratur. Hamburg, Janssen. Mittlerweile ist nun auch der II. Band erschienen. Das Gesamtwerk (geh. 5 M.) ist das erste und einzige seiner Art. Es kommt nicht häufig vor, daß ein neues Gebiet von vornherein so glücklich behandelt wird wie die Geschichte der Jugendliteratur durch Herm. Köster. Freilich — und das schmälert vielleicht den Ruhm des Verfassers ein wenig, empfiehlt aber um so mehr sein Werk — sitzt er auch wie kein zweiter an der Quelle. Kösters Buch ist indirekt ein Produkt der Jugendschriften-Ausschüsse, es wäre nun auch deren Pflicht, für seine Verbreitung zu sorgen. —

Der Streit um die Tendenz in der Jugendschrift, der in der Generalversammlung der „Vereinigten Prüfungsausschüsse" gelegentlich der Münchener Tagung des Deutschen Lehrervereins mit einem Kompromisse beigelegt wurde, hat eine Schrift hervorgerufen:

Paul Lang, Jugendschrift und Tendenz. Leipzig, Wunderlich. Geb. 2 M. Wertvoll ist an dem Buche die reiche Sammlung autoritativer Urteile über dichterisches Schaffen, die aber nicht jeden zu dem Schlusse des Verfassers zwingen wird: „Weg mit der Tendenz aus der dichterischen Jugendlektüre! Fort mit tendenziösen Jugendschriften!" Eigentlich zweierlei, denn

Digitized by Google

„eine Tendenz haben" heißt noch nicht „tendenziös sein". „Nathan", „Tell", „die Hermannsschlacht" wird niemand tendenziöse Dichtungen nennen, aber es sind Kunstwerke, die zugleich einer Tendenz dienen, zu der sich jeder stellen kann, wie er will. Diese Willensfreiheit hat das Kind noch nicht, es hat überhaupt noch keine Neigung zum „Tendieren" und wird durch vorzeitige Anleitung dazu unehrlich. Darum wird die Tendenz in der Jugendschrift nur in dem Maße zugelassen werden können, als sich die Denkweise der Kinder allmählich der von Erwachsenen nähert, den Kunstwert der Dichtung natürlich immer vorausgesetzt. Wollte man aber die Tendenz ganz aus der Jugendschrift ausscheiden, so müßte das bekannte Bücherverzeichnis der Jugendschriften-Ausschüsse einer starken Marienbader Kur unterworfen werden. Diesen Standpunkt wolle man bei der nun folgenden Empfehlung verschiedener Jugendschriften voraussetzen:

G. Asmussen, Ein Idee. Basel, Friedrich Reinhardt. Geb. 3 M. Eine äußerst packende Lebensgeschichte eines Erfinders, die auf halbwüchsige Jünglinge, besonders wenn sie für die Laufbahn des Technikers Neigung haben, einen starken Eindruck machen muß. Die eingewebte Propaganda für Abstinenz zeigt in mustergültiger Weise, wieviel Tendenz ein Kunstwerk ohne Schädigung vertragen kann.

E. Frommel, Aus goldnen Jugendtagen (90 Pf.). Der Heinerle von Lindelbronn (90 Pf.). Stuttgart, Steinkopf.

Der bekannte Prediger bietet in dem erstgenannten Werke seine Gymnasiastenzeit, eine Fortsetzung seines biographischen Büchleins „Aus dem untersten Stockwerke". Das zweite ist Frommels Meisterstück: Ein hübscher, frischer Bursche wird in Rom auf recht harte Weise vom Künstlerwahn geheilt, kehrt heim und findet Frieden im ehrsamen Handwerk.

Frommel überschreitet in der Befolgung seiner erziehlichen und religiösen Tendenz zuweilen die Grenze des rein Künstlerischen, aber er schreibt gut und hat in seiner Darstellung manches von Hebel und Stöber. Das „Heinerle" wird sehr gern gelesen. —

Ein unvergleichlicher Meister in keuscher Verhüllung der moralischen und religiösen Tendenz ist

Adolf Schmitthenner, Aus Geschichte und Leben. Leipzig, Grunow. Geb. 1,50 M.

Und doch war Schmitthenner auch Pfarrer. Im Januar 1907 ist er, nicht viel über 50 Jahre alt, zu Heidelberg verstorben. Er soll ein herrlicher Mensch gewesen sein. Die „Freie Lehrervereinigung für Kunstpflege" zu Berlin hat sich mit dieser Sammlung (sechs Erzählungen) ein hohes Verdienst erworben. Sie wird eine Perle werden im Jugendschriftenverzeichnis. Dasselbe gilt von

Ernst Zahn, Vier Erzählungen aus den „Helden des Alltags". Stuttgart und Leipzig, Deutsche Verlagsanstalt. Geb. 90 Pf. (erstaunlich billig!).

Welch hervorragende Stellung sich der Bahnhofsverwalter von Göschenen in der Reihe der deutschen Erzähler errungen hat, ist bekannt, der Nürnberger Jugendschriftenausschuß hat hier den Beweis erbracht, daß in Aus-

Digitized by Google

wahl seine urwüchsigen Gestalten auch der reiferen Jugend nahe gebracht werden können.

Ein großes Werk hat der Düsseldorfer Prüfungsausschuß in Angriff. Es betitelt sich „Die Wanderer" und soll ca. 20 Bände umfassen: 1. Kindheit, 2. Traumland, 3. Heimat, 4. Schimpf und Ernst, 5. Völkermorgen, 6. Zeiten und Helden, 7. Deutsches Leben, 8. Die weite Welt. Als I. Band der 7. Folge liegt vor:

Die Geschichte von den Lachstälern. Aus dem Alt-Isländischen übertragen von Severin Rüttgers. Geb. 2 M.

Das ist eine Erzählung von nordischen Bauern und Seefahrern, die im 8. Jahrhundert aus Norwegen gefahren sind und auf Island eine neue Heimat gefunden haben. Die isländische Literatur ist bis jetzt wenig beachtet worden. Neuerdings hat Arthur Bonus sich ihrer angenommen. Es ist eine herbe Prosa, die da geboten wird, bilderlos und sachlich, nur lebendig durch die Fülle des Geschehens, wie sie sich bei verschiedenen nordischen Schriftstellern erhalten hat, in Deutschland bei dem einzigen Heinrich von Kleist.

Schaffsteins Volksbücherei für die Jugend bringt als 64. Band aus der Feder von

Nicolaus Hennigsen, Parzival, getreu nach Wolfram von Eschenbach erzählt. Geb. 2 M.

Einen Vergleich mit dem prachtvollen, aber auch teuren Engelmannschen Parzival (7 M.) muß man natürlich vermeiden. Wer Nacherzählungen in Prosa gelten läßt, findet hier geleistet, was möglich ist. Die Sprache ist klar und schön.

Pädagogische Jugendbücher im eigentlichen Sinne sind die Jugendschriften mit belehrender Tendenz, papierne Schulmeister, die von der großen pädagogischen Kunst belebt sein müssen, Lehrhaftes interessant zu machen. Auf diesem Gebiete hat der Verlag von Hermann Paetel in Berlin eine merkwürdig glückliche Hand. Ich habe in letzter Zeit durchstudiert und von reiferen Knaben und Mädchen durchstudieren lassen: Band 11. Aus Deutschlands Urzeit; geb. 1,50 M. B. 13. Ludwig Jahn von Wolfgang Meyer; geb. 1,50. B. 14 u. 15. Die Kriege Friedrichs d. Gr. von Hermann Meyer; geb. 1,50 und 1,75 M. B. 16. Japan, von Hans von Königsmarck; geb. 1,75 M. B. 17. Reinhold von Werner, Erinnerungen aus dem Seeleben; geb. 1,75 M. B. 18. Georg Wegener, Nach Martinique; geb. 1,50 M.

Alle vortrefflich! Die hübsch ausgestatteten Bändchen eignen sich auch für den Weihnachtstisch, besonders für ernste Knaben, die nicht bloß „schwarten" wollen. „Die Kriege Friedrichs des Großen" lesen sich nicht leicht, sie sind etwas zu stoffreich.

Eine ungemein fesselnde Biographie von

Th. A. Edison bietet Eugen Isolani. Stuttgart, Ulshöfer; mit einem hübschen Bilde des berühmten Erfinders (loszulösen zum Rahmen!). Br. 1 M.

Ein historisch, geographisch und ethnographisch breit angelegtes, reich illustriertes und vornehm ausgestattetes Werk ist

Johannes März, Christoph Kolumbus. Leipzig, Spamer. Geb. 4 M.

Der kühne Genuese ist heute immer noch ein „Schwarm" für die männliche Jugend. Er wird hier kräftig in Licht und Schatten gezeichnet. Das Buch geht über die Bedeutung einer Jugendschrift weit hinaus, ist auch nicht als solche gedacht, kann aber von den reiferen Knaben, Interesse für das Gebiet vorausgesetzt, recht wohl gelesen, d. h. studiert werden.

Auch nicht als Jugendschrift gedacht und doch als solche zu empfehlen, besonders für junge Mädchen vom Backfischalter an, ist

Albert Köster, Briefe von Goethes Mutter. Leipzig, Insel-Verlag. Geb.?

K. bietet hier in der bekannten vornehmen Aufmachung des Inselverlags als Jubiläumsausgabe („Frau Aja" starb am 13. Sept. 1908) einen Auszug aus seinem größeren Werke „Die Briefe der Frau Rat Goethe" (14 M.). Über den Wert der Briefe selbst, die nur in denen der Liselotte ihresgleichen finden, ist kein Wort zu verlieren, nur die gute Auswahl muß bezeugt werden, bei der Bedeutung Albert Kösters eigentlich auch kaum nötig. Die Spärlichkeit der Fußnoten beweist, daß mit geschickter Hand Verzwicktes ausgeschieden ist, beweist allerdings auch, wie selbstverständlich Frau Rat war. An dem aufgenommenen ist aber nichts geändert, nichts „zurechtgemacht", auch die völlige „Wurstigkeit" der Frau Rat der Orthographie gegenüber, heute ein Zeichen gräßlichster Unbildung, beinahe ein Vergehen gegen die Staatsgesetze, tritt voll in die Erscheinung.

Dr. E. Mensch, Königin Luise. Berlin und Leipzig, Herm. Seeman Nachf. Geb. 1,50 M.

Auch keine eigentliche Jugendschrift, und doch für die Jugend „gut und nützlich zu lesen". Das Buch gehört zu der von V. Schweizer herausgegebenen Kollektion „Kulturträger"; es hat natürlich eine patriotische Tendenz, aber in einer Weise, die auch der eifrigste Tendenzjäger passieren lassen muß. Das Charakterbild Luisens wird, besonders in Jugendschriften, meist so chauvinistisch übermalt, daß die Worte Wilhelm I. zutreffend sein dürften, die er kopfschüttelnd vor dem berühmten Porträt seiner Mutter von Gustav Richter sprach: „Sehr, sehr schön, aber auch nicht eine Spur von Ähnlichkeit!"

Was die Zeiten reiften. Leipzig, R. Voigtländer. 1908. Geb. 1,80 M.

„Die Anthologie umfaßt Gedichte aus acht Jahrhunderten: sie beginnt bei den Anfängen der lyrischen Dichtung, den Strophen eines Kürenbergers, und reicht bis in die jüngste Vergangenheit hinauf. In dem 19. Jahrhundert hält sie jedoch nur eine Nachlese, da sie sich auf die abgeschiedenen Dichter beschränkt und nur diejenigen bringt, die im goldenen Überfluß nicht zu Worte gekommen sind. Was die Zeiten reiften kann daher mit gutem Recht als eine Ergänzung zum ‚goldenen Überfluß' (d. i. J. Löwenbergs vortreffliche Auswahl aus neueren deutschen Dichtern, ebenfalls bei R. Voigtländer erschienen, die gar nicht genug empfohlen werden kann. P.) bezeichnet werden, so daß die beiden Sammlungen das Beste der deutschen Poesie enthalten, was junge Menschen von ihren letzten Schuljahren an lesen können. Um den Umfang eines Bandes nicht zu überschreiten, sind größere Dichtungen, wie Schillers Lied von der Glocke, sowie Übersetzungen aus fremden Zungen und die gesamte Spruchdichtung fortgelassen worden. Die Auswahl

Digitized by Google

erfolgte ohne Rücksicht auf landläufige Urteile, wie sie in Leitfäden und alter Schulüberlieferung ausgesprochen sind; denn es war uns darum zu tun, gegen gewisse Über- und Unterschätzungen vorzugehen. Die Anthologie will daher sowohl nach ihrer positiven als negativen Seite verstanden werden. Wir sind aber der Meinung, wirklich Wertvolles an keiner Stelle übersehen zu haben und hoffen zuversichtlich, daß sich auch diese Anthologie einen sicheren Platz in Schule und Haus erringen wird."

So charakterisieren die Herausgeber, „die Literarische Kommission der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung" in Hamburg selbst Inhalt und Zweck ihrer Arbeit. Es könnte trotzdem gefragt werden, ob nicht doch einige Stücke, die zu den oftgelernten Lesebuchdichtungen gehören, hätten ausgeschieden und dafür ein paar Perlen der Übersetzungsliteratur eingereiht werden können, aber das ist nicht wesentlich. Die beiden Anthologien im Verein sind eine Blumenlese von feinstem Geschmacke. Beide Bände haben denselben vornehmen Habitus. „Was die Zeiten reiften" zeigt einen Fortschritt insofern, als der Text mannigfach durch sinnigen Bildschmuck umrahmt ist.

Nun zum Schlusse noch zwei echte Kinderbücher.

Für die Unterstufe:

Sophie Reinheimer, Von Sonne, Regen und Wind. Buchverlag der Hilfe, Berlin-Schöneberg. Geb. 2 M.

Eine freundliche Kollegin, die auf meine Bitte hin in einer 6. Klasse mit dem Büchlein Versuche gemacht hat, schreibt darüber: Humor und Sinnigkeit, große und kleine Sorgen, weite Welt und kleines Nichts der nächsten Alltagsumgebung, was nur das Kindesherz bewegt und berührt, das bringen diese kleinen Kunstwerke in lebendiger kindlicher Form. So schafft man für und mit dem Kinde, um seine Liebe und sein Nachdenken und Achtung für die scheinbar unbedeutendsten Dinge des Lebens zu erwecken. „Und die Moral von der Geschicht" ergibt sich so zwanglos, daß man sie einmal ganz gern hinnimmt.

Die kleinen Zuhörerinnen lauschten mit Mund, Auge und Ohr und spannen mit leuchtenden Augen die Fäden weiter, wenn die Vorlesung unterbrochen wurde. Welch freudiges Echo die Märchen bei ihnen fanden, das beweisen die Nacherzählungen, die die Kinder begeistert sogleich frei niederschrieben.

Weiter für die Mittelstufe:

Mark Twain, Prinz und Bettler. Übersetzt und frei bearbeitet von Rudolf Brunner. Leipzig, Spamer. Geb. 3 M.

Die Dichtung behandelt eine romantische Episode aus der Knabenzeit Eduards VI. von England. Der Prinz wird mit einem Betteljungen vertauscht; seine Leidenszeit in Lumpen legt den Grund zu der humanen Denkart, die ihn später in seiner kurzen Regierungszeit vor seinem rohen Vater und der blutigen Schwester so vorteilhaft auszeichnete. Mark Twain hat das Buch für seine eigenen Kinder geschrieben, kein Wunder, wenn es alles enthält, was eine echte Jugendschrift auszeichnen muß, Phantasie, Scherz, Humor. Prinzenerzieher könnten auch eine „Tendenz" drin finden.

Digitized by Google

Nachträglich sei wiederholt ein Werk empfohlen, das allerdings zur Überschrift schlecht paßt:

Weigands Deutsches Wörterbuch, neu bearbeitet von K. v. Bahder, H. Hirt und K. Kant. Es ist das 4. Heft erschienen (Frau bis Grille, 1,60 M.). – Stichproben nach verschiedenen Gesichtspunkten haben mich sehr befriedigt. Es bleibt bei solchem Durchblättern mancherlei hängen, auch ein Vorteil der lieferungsweisen Anschaffung. Clemens Pönitz.

Mappenbilder.

Im Anschluß an diese Geschenkliteratur sei auf einige Publikationen aufmerksam gemacht, die gerade um Weihnacht herum eine besondere Erwähnung verdienen.

Zu guten Freunden im Lehrerhaus sind die Kunstgaben in Heftform, Mainz, Verlag von Jos. Scholz (Preis 1 M.) geworden. Thoma, Steinhausen, Rethel, Uhde und Segantini sind bis jetzt erschienen. Alle in der vorzüglichen Ausstattung, die der Name des Verlegers verbürgt. Uns liegt Segantini vor, der Romane, der in seinem großen Naturempfinden so durchaus Germane ist. Auf 15 Blatt sind in schwarzen Netzätzungen die hauptsächlichsten Provinzen seines Schaffens vorgeführt. In rechter Erwägung dessen, daß zu Segantini die Farbe gehört, wie das Licht zum Tage, ist von den Herausgebern die farbige Bildkunst beiseite gelassen und vornehmlich aus dem Lebenswerk des Meisters dasjenige Gebiet herausgegriffen, wo er selbst die Farbe umsetzen mußte, das der graphischen Blätter. Es ist ein Genuß, diesem Meister sich hinzugeben. Reine, erfrischende Höhenluft umzieht den, der sich mit Liebe in die Blätter versenkt hat. Die einstimmende textliche Beigabe von Kotzde erleichtert diesen Weg zum Gehalt der Bilder in bester Weise. Wir müssen der freien Vereinigung für Kunstpflege zu Berlin als der Herausgeberin warm danken, daß sie so Gelegenheit gibt, den modernen Meister kennen zu lernen.

Betreffs der alten Meister, deren Position sicher ist, hat der Düsseldorfer Jugendschriftenausschuß unter Rüttgers tatkräftiger Leitung im „Hausschatz deutscher Kunst der Vergangenheit“, Verlag von Fischer und Franke, Berlin, eine vorzügliche Ausgabe besorgt. Der 5. und 9. Band sind auf den Redaktionstisch gelegt worden. „Aus Albrecht Dürers Kupferstichen“ und „Aus den Kupferstichen Daniel Chodowieckis“ sind die Titel der beiden äußerst originell sich gebenden Hefte. Es sind zwei deutsche Meister des Grabstichels, deren Eigenart diese Proben gut veranschaulichen. Dürer, der große, der religiöse, der grübelnde, der charaktervolle Chronist, Chodowiecki, der kleine, spießbürgerliche, gewissenhafte Abschreiber der Wirklichkeit. Es sind zwei Zeitdokumente von seltener Wahrhaftigkeit, jedes in seiner Art fesselnd und interessant. Man mag an die Blätter herantreten von welcher Seite man will, immer sagen sie dem Betrachter etwas und machen die Stunde der Beschäftigung mit ihnen entweder zum erhebenden Gottesdienst (Dürer), oder zur Dämmerstunde, in der ein kleines Geschlecht mit seinen Freuden und Leiden vorüberzieht (Chodowiecki). Auch technisch lassen die Blätter manchen Einblick zu. Bei Dürer der vollsaftige, feste

Digitized by Google

Strich und Ton, bei Chodowiecki der spitzige, trockene, farblose, der so gut zu den harmlosen Darstellungen steht. Wer die Werke der Vergangenheit zu lesen versteht, sich also einzustellen vermag auf Verhältnisse, die einstens waren, dem seien die billigen Ausgaben des Hausschatzes warm empfohlen, sie stehen unter den Reproduktionen der graphischen Kunst mit an erster Stelle.

Zum Schluß noch eine Mappe farbiger Drucke aus der Jetztzeit, aber in eine Welt einführend, die auch längst vergangen ist. Das klassische Weimar, 12 Farbdrucke nach Aquarellen von Peter Woltze, Text von E. Scheidemantel. Weimar, Hermann Böhlaus Nachfolger. Der Künstler hat es verstanden, all die historischen Stätten, die geweiht sind, im Bilde festzuhalten und in einen Zeitton zu tauchen, der den Blättern unaufdringlich entströmt und die Betrachtung genußreich macht. Die Phantasie bevölkert die Naturausschnitte mit den Menschen, die im Sonnenschein hier lebten und wirkten. Das äußerst vornehme Werk ist ein würdiges Denkmal, das dem Weimar Karl Augusts gesetzt wird. Es sei jedem Freund der klassischen Zeit und des lieblichen Städtchens an der Ilm warm zur Anschaffung empfohlen. L.

Allgemeine Pädagogik.

Scherer, H. Die Pädagogik als Wissenschaft von Pestalozzi bis zur Gegenwart in ihrer Entwickelung im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben dargestellt. 1. Abtlg.: Die Entwickelung des Kultur- und Geisteslebens, 2. Abtlg.: Die Entwickelung der wissenschaftlichen Pädagogik, 3. Abtlg.: Die wichtigsten Darstellungen der empirischen Pädagogik. Leipzig, Friedr. Brandstetter. Geh. 6,40; 4,–; 4,40 M.

Die Pädagogik als Wissenschaft im Zusammenhange mit dem gesamten Kultur- und Geistesleben darzustellen, ist eine Aufgabe von großer Bedeutung, aber auch von größter Schwierigkeit. Wer die Leistung des bekannten und geschätzten Schulmannes und pädagogischen Schriftstellers recht beurteilen will, muß die Schwierigkeit der Aufgabe immer im Auge behalten. Entgiltig ist sie nicht gelöst, denn bei der durchaus nicht notwendigen breiten Behandlung in Einzeldarstellungen ist es nicht gelungen, die Einheitlichkeit des Ganzen zu wahren, obwohl der Grundgedanke, die Pädagogik als Wissenschaft im Zusammenhange mit der ganzen Kultur darzustellen, immer wieder zum Durchbruch kommt. In der ersten Abteilung findet sich die Darstellung des Geisteslebens ohne Beziehung auf die Pädagogik. Erst in der zweiten Abteilung ist diese Beziehung hergestellt. Die Notwendigkeit dieser Teilung scheint nicht begründet zu sein. Die dritte Abteilung enthält die Pädagogik des vergangenen Jahrhunderts in ihren wichtigsten Vertretern und in ihren Beziehungen zu einander und schließt mit einem Rück- und Vorblick ab. Scherer kann von sich sagen: „Ich hab's gewagt!" Bei allen Mängeln, die seine Arbeit hat und – als Anfang des großen Werkes, das er sich vorgenommen, vielleicht haben mußte – ist doch ein höherer Standpunkt gewonnen, von dem aus eine Übersicht über die weiten Gebiete, die gewissermaßen den Acker bilden, aus dem die wissenschaftliche Pädagogik herausgewachsen ist, möglich ist. Schon die Sammlung der gewaltigen Stoffmenge und ihre Sichtung ist eine

Digitized by Google

Leistung, die nicht unterschätzt werden darf. Dem Lehrer, besonders dem angehenden ist mit dem Werke ein Mittel wie kein zweites an die Hand gegeben, mit dem er leicht die heute unbedingt notwendige Orientierung in den Geistesströmungen der Vergangenheit finden kann. Daß Scherer häufig auf das eigene Wort verzichtet und die Männer zum Worte kommen läßt, die bestimmend in die Entwickelung auf diesem oder jenem Gebiete eingegriffen haben, betrachten wir als einen besonderen Vorzug; allerdings wäre die genaue Angabe der Quellen erwünscht gewesen. Eine Auseinanderhaltung der empirischen und der wissenschaftlichen Pädagogik ist weder wünschenswert noch notwendig.

Loos, Dr. Jos. Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde. Mit 225 Abbildungen und 9 Separatbeilagen. 2. Bd. Wien u. Leipzig. Verlag v. A. Pichlers Witwe & Sohn.

Ursprünglich war geplant, das im gleichen Verlage erschienene „Enzyklopädische Handbuch der Erziehung" v. Lindner in modernem Sinne umzuformen. Der Tod Hermann Schiller's, der die Umarbeitung übernommen hatte, und die dadurch bedingte Übernahme derselben durch den derzeitigen Herausgeber, änderte die ursprüngliche Absicht und man kam zu dem Entschluß unter Mithilfe von Fachmännern ein neues Werk, das vorliegende, zu schaffen. Als Grundsatz wurde festgehalten, „daß zwar die österreichischen Verhältnisse jedesmal eingehender behandelt werden sollten, um so mehr als dies in dem großen ‚Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik' von Rein nicht der Fall ist, daß aber dann, wo es nur anging, das Erziehungs- und Schulwesen des deutschen Reiches zunächst ins Auge zu fassen wäre." So ist denn ein Buch zustande gekommen, daß auch dem reichsdeutschen Lehrer prägnante Auskunft gibt über alle nur denkbaren Fragen, die er beantwortet haben möchte. Wir teilen ja die in wichtigen Punkten vertretene Auffassung — siehe konfessionelle Schulen — nicht, sind auch der Meinung, daß die modernen Strömungen der Pädagogik nicht in der wünschenswerten Weise Beachtung gefunden haben — einen Artikel über das Formen suchen wir vergebens — aber ein Nachschlagewerk ist kein Lehrbuch und seine Auskünfte bedürfen immer einer kritischen Beurteilung. In diesem Sinne empfehlen wir das Werk allen denen, die nicht in der Lage sind, sich das große Werk von Rein zulegen zu können. —n.

Zu unsern Bildern.

Jugendschrift, Bilderbuch, Spielzeug, das sind drei Gebiete, die vom „Jahrhundert des Kindes" erfolgreich bearbeitet worden sind. Die Lehrerschaft hat nicht geringen Anteil an der Besserung der Verhältnisse. Sie war es, die zuerst mit erkannte, welche große Gefahr darin lag, daß der Jugend zu reichlich $^{9}/_{10}$ schlechte und minderwertige Kost gereicht wurde. Sie nahm beherzt den Kampf auf. Die Abwehrarbeit war schwer und nicht immer erfolggekrönt, dauert doch der Kampf heute noch an — man denke an die Bufallo Bill-Hefte — wo der Schundliteratur eine gewaltige Masse Qualitätsliteratur gegenübersteht.

Digitized by Google

Für das lesende und bilderbesehende Kind ist bestens gesorgt, für das spielende noch nicht in dem Umfange. Die geistlose Verflachung des Kinderspielzeuges, die sich in der gewissenhaften Nachahmung der Natur nicht genug tun kann, beherrscht noch den Markt. Es scheint fast, als ob man noch nicht allenthalben den Wert des Spieles erkannt habe. Daß im Spiel Kräfte entwickelt werden, daß Phantasie und Denkvermögen zu gleichen Teilen engagiert sind, das fangen wir jetzt erst an zu würdigen. Von der Würdigung bis zum bewußten Eingreifen in die Entwicklung scheint aber ein ziemlich weiter Weg zu sein. Die neueste Pädagogik nimmt sich einstweilen der Erforschung dieser Gebiete an[1]) und es ist sicher, daß für Haus und Schule etwas herausspringen wird.

Wenn das Spielzeug erst wieder seines naturalistischen Plunders ent-

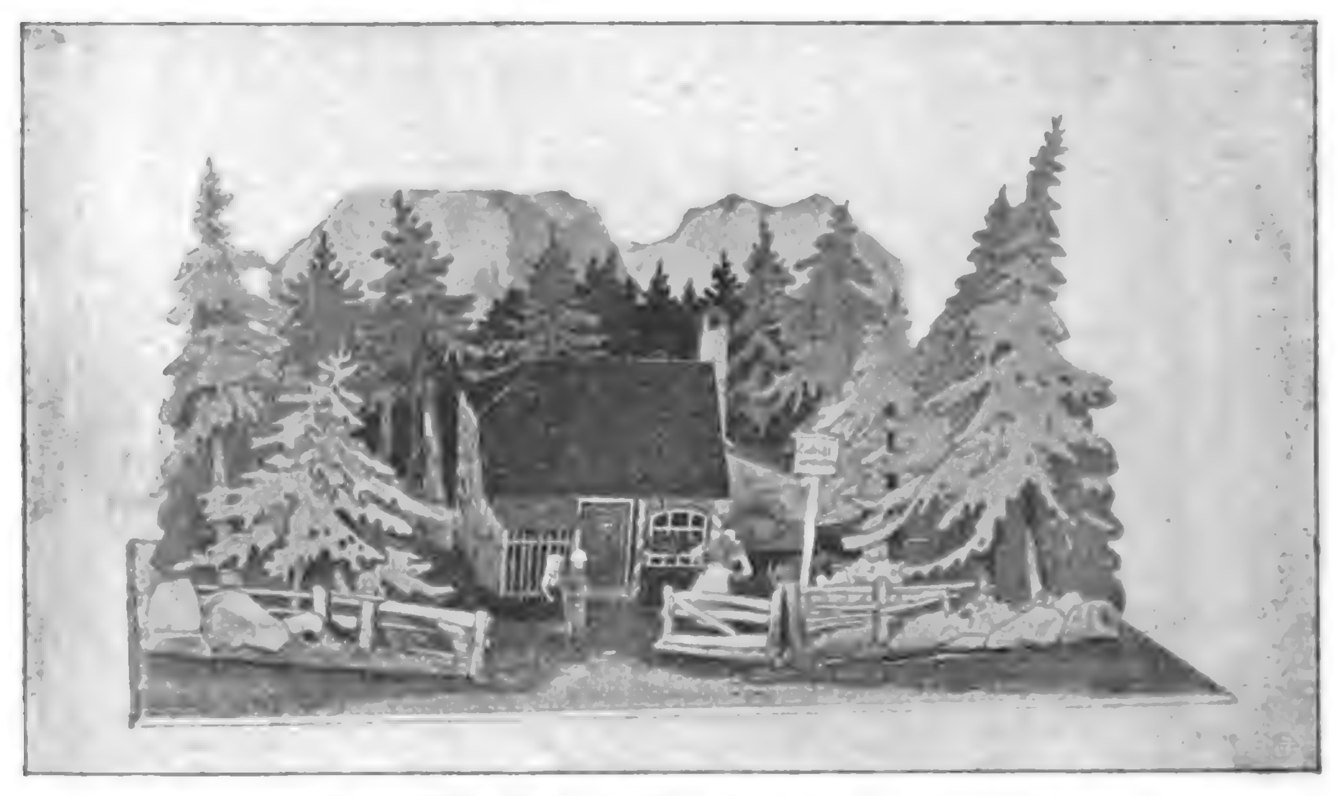


Abb. 1. Hänsel und Gretel. Entworfen von Theodor Herrmann.

kleidet sein wird, wenn es erst wieder Typus ist, dann wird es das Kind wieder dauernd fesseln, und Verstand und Gemüt werden dabei nicht leer ausgehen.

Das technisch fertige Spielzeug, selbst wenn es nach allen Regeln der Kunst gebildet ist, hat aber doch den Nachteil, daß es der Phantasie des Kindes die frische ursprüngliche Anregung etwas verwässert gibt und daß der Anreiz zu schöpferischem Spiel nicht so zwingend ist. Ungleich wertvoller ist es, wenn das Kind sein Spielzeug selbst fertigt oder wenigstens tätigen Anteil an der Entstehung nimmt. Es liegen in solcher Arbeit – die doch wieder nur Spiel ist – unendlich viel kräftelösende Werte und der Umgang

[1]) M. Enderlin, Das Spielzeug in seiner Bedeutung für die Entwicklung des Kindes. Langensalza, Herm. Beyer & Söhne. 75 Pf.

Digitized by Google

mit solchem Spielzeug ist intimer und nachhaltiger, als bei dem gekauften Kram, zu dem es doch nur dann in ein Verhältnis kommt, wenn ihm der Zufall gerade das ihm zusagende in die Hände spielte.

Mehr als alle Auseinandersetzungen spricht das Beispiel. Nehmen wir einmal das „Hausbauen" her und lassen es in Bild und Wort hier aufziehen.

Vom „Bau" in der Fläche, d. h. dem einfachen Umgrenzen des Raumes durch Striche oder markierende Steine, wo gleichsam nur der Grundriß entsteht und die kindliche Phantasie Wand und Decke lustig in die Luft baut, oder von jenem Hausbauen der Jungens, die aus Stäben und einem alten Stoffetzen sich das Zelt zurechtzimmern und dann im Halbdunkel des engen Raumes köstliche Stunden verträumen, will ich gar nicht sprechen, obwohl es reizt, die psychologischen Momente gerade dieses Tuns klarzulegen. Ich

Abb. 2. Schwarzwaldhof. Entworfen von A. Glück.

denke vielmehr zuerst an das Hausbauen in der warmen Stube, wenn die Winterabende lang und kalt sind und um den Tisch die Familie sich versammelt. Der Kleinste hat den Baukasten vor und schichtet und schichtet, bis das phantastische Schloß mit der fliegenden Fahne gekrönt ist. Die größeren Jungens sitzen über dem Modellierbogen und überlegen, wie sie dem flächenhaften Gebilde auf dem Karton zu der Körperlichkeit verhelfen, die ihnen so klar vor Augen steht. Muß noch etwas über den Wert solcher Arbeit gesagt werden?

In zweifacher Hinsicht bildet sie. Einmal ist es Arbeit, die eine geschickte Hand und ein bewegliches Denken notwendig braucht; Vorstellungsfähigkeit ist hier alles; sodann kann durch die Art, wie die vorgedruckte Unterlage zum Bau die Natur festhält und wiedergibt, in das Gefühlsmäßige glücklich eingeführt werden.

Digitized by Google

Letzteres setzt allerdings voraus, daß der Vordruck einwandfrei sei. Das war nun der wunde Punkt beim Modellierbogen, der in dieser Hinsicht eine unbeholfene, trockene und dürftige Architektur und eine reizlose, langweilige Staffage gab. Dieser Mangel ließ ihn auch nicht so recht aufkommen. Die Kreise, die ihn kauften, empfanden die Lücke und suchten vergeblich nach Mustern, die das Naturobjekt in Form und Farbe frisch darstellten, denen man gleich auf den ersten Blick ansah, daß sie einen Gedanken zum Ausdruck bringen wollten. Ja, wenn einmal ein Künstler sich darüber hermachte und aus seiner reichen Welt einiges gab, das müßte doch etwas werden. Daß dieser zeitgemäße Gedanke eine Verwirklichung fand, nimmt

Abb. 3. Häuser aus Streichholzschachteln.

nicht wunder, hat doch der Künstler sowohl beim Bilderbuch, als auch beim Spielzeug tatkräftig eingegriffen. Unser farbiges Einschaltbild und die Textabbildungen 1 und 2 zeigen Arbeiten, die der Künstlerhand entstammen. Es braucht wohl nicht erst darauf hingewiesen zu werden, daß sie himmelhoch über der Fabrikware stehen, die im Buchbinderladen gehandelt wird. Hier ist in vielfacher Beziehung mehr gegeben. Die Motive sind geschlossene Einheiten, bei denen alle Teile in enge Beziehungen zueinander gebracht sind. Das Haus tritt nicht allein auf, sondern ist immer mit seiner Umgebung aus der Natur herausgeschnitten. So gruppieren sich zwanglos kleine Welten, in der sich die Kinderphantasie nach Herzenslust ergehen kann. „Hänsel und Gretel" (Abb. 1) ist in dieser Beziehung besonders gelungen, das ist das geheimnisvolle Häuschen im dichten Wald, vor dem die Kinder

Digitized by Google

herzklopfend stehen. Auch wie hier das Haus, der Wald, der Fels groß und zusammenfassend gezeichnet sind, das scheint mir den Weg zu zeigen, der zum Stil des Modellierbogens führt. Denn das ist klar, die Natur darf nicht sklavisch abgeschrieben werden, eine Umsetzung ist auch hier notwendig. Liegt doch schon in dem Zurückführen auf einfache geometrische Körper bei der Konstruktion eine starke Vereinfachung, die das Detail mitmachen muß, wenn anders es dazu passen will. Ein anderes stilbildendes Moment liegt noch im Handwerkszeug, der Schere. „Scherenrecht" müssen die Formen sein. Beim Silhouettenschneider müssen die Künstler in die Lehre gehen oder besser, sie müßten mit der Schere entwerfen, dann kämen keine unmöglichen Formen heraus, dann hätten wir den echten Modellierbogen. Die Teubnerschen Bogen[1]) sind ein großer Fortschritt, ja zum Teil schon Lösungen der Aufgabe, und es wäre nur zu wünschen, wenn sie die alten Bogen ver-

Abb. 4. Der Dorfplatz.

drängten oder so auf sie einwirkten, daß auch sie sich persönlicher geben und nicht ein Schloß, eine Stadt usw., sondern die Stadt, das Schloß darstellen würden.

Mit der Erwähnung dieses Momentes sind wir auch mittendrin in der

[1]) B. G. Teubners „Künstler-Modellierbogen" (à Bogen 40 Pf.) geben jetzt folgende Vorwürfe wieder: Aus deutschen Landen: Alpenhof. Sennhütte. Schwarzwaldhof. Schwarzwaldmühle. Ländlicher Bahnhof. Niedersächsisches Bauernhaus. Niedersächsische Dorfkirche. Altwendischer Bauernhof. Kogelburg. Aus fremden Ländern: Wolkenkratzer. Japanisches Teehaus. Haus auf Ceylon. Lappenlager. Rumänisches Bauerngehöft. Aus dem Mittelalter: Stadttor mit Patrizierhaus. Rathaus. Aus der Urgeschichte: Pfahlbausiedelung. Aus der Märchenwelt: Hänsel und Gretel. Verschiedenes: Schatten-Theater. Markttag in der Kleinstadt. – Jedem Bogen liegt eine einstimmende Beschreibung bei, die zugleich Richtlinien für den Aufbau gibt. Daß die Auswahl nach ganz bestimmten Grundsätzen erfolgt ist, zeigt die Aufzählung deutlich. Auch pädagogische Gesichtspunkte waren mitbestimmend, ein Grund mehr, auch die Schule für die Publikation zu interessieren.

Digitized by Google

Forderung, daß es das beste ist, wenn sich das Kind seinen Entwurf selber ausdenkt und darstellt. Daß es dabei auf die Modellierbogentechnik zukommen könnte, ist natürlich ausgeschlossen. Zum Austragen eines vorgestellten oder vorhandenen körperlichen Gebildes gehört eine volle Beherrschung der Körperwelt, die naturgemäß beim Kinde, auch beim größeren Jungen, nicht vorhanden ist. Es gibt aber andere Wege, die zu einem ganz schönen Resultate führen und es ermöglichen, durch Umgehung der flächenhaften Darstellung körperlich zu gestalten.

Im Kindergarten baut das Kind mit der Streichholzschachtel die wunderbarsten Dinge. Wie wäre es, wenn der prismatische Grundkörper benutzt würde, um ein Haus zu bauen? Und was sich alles herstellen läßt, das geben die Abbildungen 3, 4, 5 wieder. Die Kirche, die Schule, das Wohnhaus, die

Abb. 5. Siddelser.

Wohnstube, die ganze Straße ist gebaut worden, und alles macht einen so „natürlichen", aber auch kindlichen Eindruck. Und wie hat es das Kind verstanden, seine Beobachtungen der Wirklichkeit ins Abbild umzusetzen. Die charakteristische Form der Häuser hat es sich so erarbeitet und nichts ist ihm in dem dargestellten Abschnitt fremd, es ist überall „zuhause". Die Bemalung und weitere Ausgestaltung ist der reizvollste Teil der Arbeit, denn durch sie wird das Haus erst zum Haus. Die Tür, das Fenster, die Farbe des Daches, der Weinstock usw. usw., alles das dient dazu, behäbig und würdig, unnahbar und düster, lachend und heiter zu machen, wie es eben just das Vorbild zeigt, das an der Straße steht.

Die Baulichkeiten in Abbildung 3 und 4 sind der Wirklichkeit nachgebildet, und was besonders an ihnen interessiert: sie sind im Unterricht entstanden und haben gezeigt, daß Heimatkunde, Zeichnen, Geometrie und wer weiß was sonst noch, gar nicht so schlecht dabei weggekommen sind.

Digitized by Google

Daß nun mit der Staffage zu dieser Wirklichkeit ganz ähnlich verfahren werden kann, das ist eigentlich selbstverständlich. Es wäre ja ein fühlbarer Mangel, wenn sie wegbleiben müßte; durch sie bekommt die stille Welt Leben, denn das, was diese Örtlichkeiten belebt, gehört ja zu ihnen und ist dem „Bauherrn" so vertraut, daß keine Macht ihn zurückhalten wird, es darzustellen. Was für Typen sich festhalten lassen, mag ein Hamburger Beispiel (Abb. 6) zeigen.[1]) Mit Stift, Pinsel und Farbe läßt sich so beinahe alles darstellen, noch besser, wenn, wie in der Abbildung 6, die Schere in ihr Recht tritt und aus farbigem Papier die Formen schneidet.

Abb. 6. Hamburger und Schleswig-Holsteinische Trachten (mit farbiger Papierauflage).

Da wo der Mut fehlt, die menschliche Figur zur Belebung heranzuziehen, empfehle ich Anlehnung an das Bilderbuch. Es liegt ein ganz eigener Reiz für das Kind in dieser Umsetzung all der alten Bekannten, die im Buche unzertrennlich mit dem Papier verbunden sind, in eine gewisse Körperlichkeit. Die Freude ist groß, wenn der Mann, die Frau, das Tier herausspazieren, wenn sie greifbar aufrechtstehen, sich hin und her bewegen lassen, überhaupt Leben zeigen, das ihnen bisher nur einphantasiert werden mußte.

[1]) Abbildung 5 und 6 sind entnommen: Pralle, Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung. Blätter für Knabenhandarbeit, Mai 1908. Leipzig, Frankenstein & Wagner.

Digitized by Google

Wer erst solche Versuche durchgangen ist, der wagt sich leichter an das frische Leben, was sich um ihn breit macht. Er kommandiert es herein in die Stube, damit es das Gebilde auf dem Tisch zum „Kunstwerk" abrunde. Und es ist ein Kunstwerk in seiner Art. Beim Spiel ist das Kind Künstler. Die Wirklichkeit schrumpft in ein Nichts zusammen, eine glänzende Phantasiewelt ist aufgerichtet, in der die kleine Persönlichkeit der Mittelpunkt ist. Geben wir unseren Kindern recht oft Gelegenheit, sich eine solch andere Welt aufzubauen, führen wir sie zum Spiel und durch das Spiel zu einer geregelten Arbeit.

Umschau.

Das preußische Lehrerbesoldungsgesetz ist so ausgefallen, wie es Kundige nicht anders erwartet haben. Es ist ein Ausdruck der in Preußen bestehenden Verhältnisse und des Kulturstandpunktes der Machthaber. Die Vorlage verlangt für alle Lehrer ein Grundgehalt von 1350 M., für Lehrerinnen 1050 M. und 9 Alterszulagen von 200 bezw. 150 M., so daß das Lehrergehalt in 31 Dienstjahren auf 3150 M., das der Lehrerinnen auf 2400 M. steigt. Gegen die jetzige Mindestbesoldung ist das ein wesentlicher Fortschritt. Das sind aber auch die einzigen annehmbaren Bestimmungen. Das alte Gesetz bestimmte nur den Mindestbetrag, die neue Vorlage will aber den Grundsatz einer einheitlichen Besoldung im ganzen Lande zur Geltung bringen. Wie sie das tut, das ist bezeichnend für den Geist der preußischen Unterrichtsverwaltung. Diesem Geiste ist es ein Dorn im Auge, daß größere Gemeinden sich einen gewissen Bildungsluxus erlaubten und Schuleinrichtungen trafen sowie Besoldungsstaffeln für ihre Lehrer vorschlugen und beschlossen, die über das von der Regierung gewünschte Maß hinausgingen. Der berüchtigte Bremserlaß setzte diesem menschenfreundlichen Beginnen zwar ein Ziel, aber mit dem neuen Herrn, der sich allerdings schon seit geraumer Zeit wieder unwohl fühlt, sollte – so hoffte man – dieses Gespenst wieder verschwinden. Es war eine Täuschung. Der Regierung hat die neue Bremsvorrichtung am preußischen Schulbummelzug so gut gefallen, daß sie eine dauernde Einführung für notwendig erachtet, damit derselbe auf der Fortschrittsbahn nicht allzuschnell vorwärts kommt. Das jetzt noch geltende Besoldungsgesetz läßt den Gemeinden die allerdings oft willkürlich eingeschränkte Freiheit in der Festsetzung der Besoldung nach oben hin, in Zukunft soll diese Freiheit den Gemeinden genommen werden. Nur den Gemeinden mit mehr als 25000 Einwohnern soll es in der Form von Ortszulagen gestattet sein, über die Mindestsätze hinauszugehen. In Städten mit 25–50000 Einwohnern darf die Ortszulage für Lehrer 200 M., für Lehrerinnen 100 M., in Städten mit 50–100000 Einwohnern 400 bezw. 200 M., in Städten mit mehr als 100000 Einwohnern 750 bezw. 300 M. betragen. Ein Hinausgehen über diese Sätze soll unter keinen Umständen stattfinden. „Preußen in Deutschland voran!" nämlich auf dem Wege des Rückschritts. Es macht dem Raffinement der Herren im Kultusministerium alle Ehre, diese Bestimmungen ausgeklügelt zu haben. Leider

Digitized by Google

ist ein Teil der preußischen Lehrer daran mit schuld, hört man doch schon lange das mißtönige Geschrei über die zu hohen Gehalte der Großstadtlehrer, das um so lauter erschallt, je ungetrübter die Nichtkenntnis ihrer tatsächlichen wirtschaftlichen Verhältnisse ist. Dieses Geschrei zu überhören, wäre von einem Holle und einem Rheinhaben zu viel verlangt gewesen. Man nimmt die Unterstützung, wo man sie findet, am liebsten aber doch aus den Reihen der Gegner. Bis jetzt haben sich noch die Regierungen aller Länder auf den Standpunkt gestellt, die leistungsfähigen Gemeinden zu einer höheren Besoldung zu ermuntern, als man von Staats wegen als unbedingt notwendig vorgeschrieben hat, und es hat noch niemand auch nur von einer einzigen Gemeinde behaupten können, sie habe ihre Lehrer über ein berechtigtes Maß hinaus bezahlt und sie dadurch zu Schlemmern und Prassern erzogen, die sich in Seide und köstliche Leinwand kleiden. Mit der neuen Besoldungsvorlage gedenkt die Regierung einen Schlag zu tun, der eine ganze Anzahl Fliegen auf einmal trifft. Zuerst will man natürlich ein paar echte „Bremser" befriedigen, die Konservativen und das Zentrum. Sie schimpfen ja weidlich über die hohen Kosten bei Neuregelung der Lehrergehälter, aber im übrigen ist die Vorlage ganz nach ihrem Herzen. Zwar ist es ihnen an und für sich „ganz egal", wenn die industriellen Orte höhere Aufwendungen machen, aber indirekt fühlen sie sich doch dabei in Mitleidenschaft gezogen, insofern als in Zukunft die Differenzen zwischen den Gehältern des Westens und des Ostens nicht mehr so bedeutend sein und sie also nicht mehr so rückständig erscheinen werden. Daß sie rückständig sind, ist ihnen wohl bewußt, aber sie wollen es nicht gern zugeben, es klingt ihnen unangenehm in den Ohren. Die Kulturfreundlichkeit des Westens gegenüber der Kulturfeindlichkeit des Ostens kann in den Lehrergehältern nicht mehr zum Ausdruck kommen, wenn die Vorlage Gesetz wird. Eine andere Rosine in dem Kuchen, der hier gebacken werden soll, finden die Konservativen in der Beschränkung der Selbstverwaltung. Wenn der Freiherr von Stein heute — 100 Jahre nach seiner befreienden Tat — aus dem Grabe herausstiege, er fände keinen Platz mehr im preußischen Gesamtministerium; der Gerechtigkeit wegen sei es aber gesagt: in den Ministerien anderer Bundesstaaten auch nicht. Die andere Fliege, die man — und hier ernstlich — treffen will, ist die Lehrerschaft in ihrer im großen ganzen einheitlichen liberalen Gesinnung. Nicht nur die betreffenden Parteien, sondern auch die Regierung hoffen auf eine politische Zersplitterung der Lehrerschaft und eine Abschwenkung der Landlehrer ins konservative Lager. Das soll durch die verhältnismäßige Bevorzugung der Landlehrer gegenüber den Großstadtlehrern bewirkt werden; zugleich soll aber den liberalen Großstadtlehrern eine am Geldbeutel fühlbare Lektion erteilt werden, weil sie eine selbständige Auffassung von der preußischen Schulpolitik haben, die mit der in den maßgebenden Kreisen von jeher nicht übereingestimmt hat. Noch eine Absicht verfolgt die preußische Regierung mit ihrem Besoldungsgesetzentwurf: Es soll in Zukunft der Landflucht der Lehrer ein Riegel vorgeschoben werden. Das wird man gewiß erreichen, aber nicht zum Vorteil des Schulwesens. Jeder Einsichtige ist sich darüber klar. Die neue Besoldungsordnung soll selbstverständlich eine Aufbesserung für alle

Digitized by Google

Lehrer bringen. Wie es damit steht, ist aus einer Zusammenstellung des „Schulblattes der Provinz Sachsen", dem Organ des preußischen Lehrervereins zu ersehen. Danach gibt es in Preußen bestimmt 213 Orte, in denen nach dem neuen Gesetz eine Herabsetzung des Einkommens der Lehrer stattfinden muß. Im ganzen beträgt die Zahl der durch die Bremsvorschriften des Gesetzentwurfs geschädigten Lehrer rund 10000. Das nennt man eine Aufbesserung.

Von der Revision des Besoldungsgesetzes hatte die Lehrerschaft einen Ausgleich ihrer rückständigen Gehaltsverhältnisse mit den Gehältern der Beamten erwartet. Diese Hoffnung ist nicht erfüllt worden, nicht einmal eine wesentliche Annäherung ist erfolgt. Die 31 Millionen der Vorlage verteilen sich auf 108000 Lehrer und Lehrerinnen, d. h., es entfallen im Durchschnitt auf jede Lehrperson noch nicht 300 M., während die Beamten, denen der Lehrer sich an die Seite stellen kann, 3—400 M. erhalten. Selbst die 10002 Beamten des Kultusressorts erhalten durchschnittlich 463 M. Auf die Lehrer in kleinen Orten entfallen je 454 M., während die Lehrer in Orten über 25000 Einwohner durchschnittlich mit 75 ganzen Reichsmark abgespeist werden sollen. Von einem Ausgleich kann also keine Rede sein. Den Vorschullehrern ist die Regierung entgegenkommender, denn für 227 technische und Elementarlehrer in Orten mit über 25000 Einwohner billigt sie im Durchschnitt 500 M. zu, vielleicht weil ihre pädagogischen Beiräte der Meinung sind, daß Kinder aus besseren Kreisen in Klassen mit geringerer Schülerzahl schwerer zu unterrichten sind, als die Kinder in den Volksschulen, die sich aus den Kreisen der Besitzlosen rekrutieren. Ein anderer Vergleich ist für die Volksschullehrer ebenso bitter wie der mit den Vorschullehrern. Die Oberlehrer haben die längst gewünschte Gleichstellung mit den Land- und Amtsrichtern verlangt. Sie steigen bis zum Höchstgehalte von 7200 M. Die Aufrückungsverhältnisse sind bei ihnen bedeutend günstiger als bei den Volksschullehrern. Die Verbesserung ihrer wirtschaftlichen Lage ist ihnen zu gönnen, aber das darf man sagen, daß die Lehrerschaft einen gewissen Neid nicht unterdrücken kann angesichts einer so differenzierten Behandlung. Der große Unterschied in der Gehaltsfestsetzung ist in keiner Weise, weder durch die Vorbildung noch durch die Schwierigkeit der Arbeit gerechtfertigt. Die Lehrer erhalten eben viel zu wenig, sie müßten bei gerechter Einschätzung mindestens ein Gehalt von 1800—4500 M. beziehen.

Alles in allem genommen: Die preußische Besoldungsvorlage schafft die Rückständigkeit in der Lehrerbesoldung nicht aus der Welt, ihre geringe, ungerechte und unbillige Bewertung der Lehrerarbeit muß die Lehrer nur noch mehr erbittern, und der Lehrerstand muß naturnotwendig bei ihrer Annahme immer mehr proletarisiert werden.

Wer nun noch nicht im klaren ist, daß mit dem Minister Holle nur ein neuer Mann, aber nicht ein neuer Geist in die preußische Unterrichtsverwaltung eingezogen ist, dem ist nicht zu helfen. Allerdings hat es der Minister verstanden, die ihm allgemein zugebilligte „Schonzeit" etwas lange auszudehnen. Daß ihm dies gelungen ist, mag an den besonderen Verhältnissen, die eine größere Aktion erst jetzt mit sich brachten, und an seinen

Digitized by Google

wirklich manchmal schönen Reden liegen. Die Königsberger Hartung'sche Zeitung hat in einer Festnummer zur Jahrhundertfeier der Preußischen Städteordnung auch eine Rede des Ministers Holle abgedruckt, in der es heißt:

„Zur Zeit der tiefsten Erniedrigung Preußens, als seine Macht und Bedeutung für immer vernichtet schienen, offenbarte sich in seinen Führern eine Größe der Gesinnung und eine gottvertrauende Kühnheit der Gedanken, die in der Weltgeschichte fast ohne Beispiel ist. Sie gingen an die Erneuerung des Staates mit der Kraft unerschütterlicher Hoffnung heran. Auf allen Gebieten wurde Hand angelegt, nicht nur aus Trümmern der Vergangenheit einen Notbau zu zimmern, sondern um die Grundlage zu schaffen für neues Leben, für künftige neue Größe. Diese Grundlagen sollten vor allem in die Herzen der Bürger gelegt werden durch Weckung des Gefühles der Selbständigkeit, der Verantwortlichkeit und der inneren Beteiligung am Wohl und Wehe des Staates. So unternahmen sie es, ein neues Geschlecht heranzubilden, das fähig wäre, den neuen Staat zu tragen, alles Edle in sich zu pflanzen und in Freiheit sich dem Gesetze zu fügen. Die Ideen Pestalozzis, Fichtes und Humboldts durchdrangen lebenweckend die preußische Schule in allen ihren Zweigen.

Was damals gesäet und gepflanzet wurde, ist in langer Arbeit gereift und hat tausendfältige Früchte getragen. An dieser Arbeit haben die preußischen Städte, die demselben Geiste der Wiedergeburt Preußens ihre jetzt hundertjährige Ordnung danken, als hervorragende, nie versagende Helfer teilgenommen. Sie haben die Aufgabe der Jugenderziehung zu der ihrigen gemacht und keine Opfer dafür gescheut. Hier wie auf anderen Gebieten hat sich gezeigt, was frei sich betätigender Gemeinsinn vermag. So ist das Schulwesen der preußischen Städte zu reichster Blüte gediehen, ein Ruhmestitel ihrer Bürger, ein Stolz unseres Vaterlandes."

So klingen die Worte und oben haben wir gezeigt, wie die Taten aussehen. Soll man nun etwa wünschen, daß der Minister Holle, der ja, wie es schon einmal hieß, in Ungnade gefallen sei, seinen Posten verläßt, damit ein neuer Mann einziehen könne? Es nützt ja doch nichts, denn der neue Mann würde es geradeso machen. Der Mann muß tun, was von ihm verlangt wird, er verlangt nicht, was getan werden muß. Es paßt in Preußen eben alles zum gesamten Kurs.

Die Regierung des Großherzogtums Oldenburg hat den erwarteten Schulgesetzentwurf nun der Öffentlichkeit übergeben. Das neue Schulgesetz hält streng an dem Grundsatz der Konfessionalität fest. Die Verwaltung der Schulen untersteht den Schulvorständen der Gemeinden. Der Geistliche hat die Aufsicht über den Religionsunterricht und führt auch fernerhin die Aufsicht über den äußeren Schulbetrieb. Die fachliche Beaufsichtigung übt allein der Schulinspektor im Hauptamte aus. Die Schülerzahl in einer Klasse soll in der Regel 70 (!) nicht übersteigen. Die Lehrer sind auch in Zukunft verpflichtet zur Übernahme des Organistendienstes. Ob dieser Entwurf, der den oldenburgischen Lehrern eine Enttäuschung bringt, Gesetz wird, ist noch nicht vollkommen zu ersehen. Die Gegner desselben scheinen allerdings in der Mehrheit zu sein. Schon vor seinem Erscheinen hat eine lebhafte Preßfehde um das zu erwartende Gesetz stattgefunden. Eine stark besuchte öffent-

Digitized by Google

liche Bürgerversammlung hat sich entschieden gegen den Entwurf erklärt und hat den Landtag aufgefordert, die Vorlage der Regierung abzulehnen, ohne erst in eine Beratung darüber einzutreten. Das Erfreuliche an der Sache ist der Umstand, daß es in Deutschland noch Orte gibt, wo freiheitlich denkende „Bürger" in großer Zahl zusammenkommen und sich gegen einen reaktionären Schulgesetzentwurf aussprechen; allzuhäufig sind diese Orte nicht. Wir wollen nur wünschen, daß der Landtag der freundlichen Aufforderung Folge leistet, damit die Wolke am oldenburgischen Schulhimmel, ohne Schaden zu tun, vorüberzieht.

Vor Jahresfrist schon hat der Deutsche Lehrerverein petitioniert um Aufhebung des Ausnahmezustandes, nachdem Volksschullehrer nicht zur Strafrechtspflege als Schöffe herangezogen werden dürfen. Man war allgemein der Meinung, die neue Novelle zum Gerichtsverfassungsgesetz würde mit diesem Überreste aus einer älteren Zeit aufräumen. Diese Hoffnung hat getrogen, denn trotz der Notwendigkeit einer stärkeren Heranziehung des Laienelements zum Laienrichteramt wird uns das Recht, dieses Amt auszuüben, nach der Novelle nicht gewährt, denn in der Begründung heißt es: „Dem vielfach geäußerten Wunsche der Volksschullehrer, das Verbot ihrer Heranziehung zu dem Amte eines Schöffen oder Geschworenen zu beseitigen, konnte mit Rücksicht auf die Interessen der Schulverwaltung, die hierbei in den Vordergrund gestellt wurden, nicht entsprochen werden." „Die Rücksicht auf die Interessen der Schulverwaltung" ist das Verwunderliche, da diese allein bei den Volksschullehrern ausschlaggebend sein sollen, während sie bei den höheren Lehrern nicht vorhanden sind, da diese ja schon längst als Schöffen und Geschworene tätig sein können. Wollte man die Schädigung des Unterrichts dort vermeiden, wo — wie in Orten mit einem oder zwei Lehrern — eine Vertretung schwer beschafft werden könnte, so war es doch immerhin möglich, das Verbot prinzipiell aufzuheben und Kautelen zu schaffen, die den ungestörten Fortgang des Unterrichts garantieren, ohne den Gemeinden Lasten aufzubürden. In Orten mit einer größeren Zahl von Lehrern liegt nicht die geringste Schwierigkeit vor, Vertretung zu beschaffen; welche Interessen der Schulverwaltung liegen hier vor? Gar keine. Im Gesetzentwurf ist zu lesen: „Es liegt im Interesse des Ansehens der Rechtspflege, daß die Ausübung des Laienrichteramtes allen dazu befähigten Personen ermöglicht wird." An unserer Befähigung dürfte wohl niemand zweifeln, man konnte uns aus diesem Grunde nicht zurückweisen; es würde gar nicht einmal eine Überhebung sein, wenn wir uns in mancher Beziehung besonders zum Laienrichteramt geeignet halten. Das würde wenigstens in Hinsicht auf die Jugendgerichtshöfe zutreffend sein, deren Einrichtung mit Recht vorgeschlagen wird. Auf diesem Gebiete sind wir, mit Entschuldigung zu sagen, so gewissermaßen die Sachverständigen. Hilft alles nichts, es liegt nicht „im Interesse der Schulverwaltung". Die Sache mag aber stimmen, denn wie jetzt die Zustände sind, liegt überhaupt kein Fortschritt in derem Interesse, aber im Interesse der Rechtspflege und des Volkes würde die Aufhebung liegen. —n.

Digitized by Google

Notizen.

Bremischer Lehrerverein. Im Anschluß an einen Vortrag des Direktors Dr. Pabst über „Technische Arbeit als Erziehungsmittel, mit Berücksichtigung amerikanischer Schulverhältnisse“ faßte der Verein folgende Resolution: „Der Bremische Lehrerverein nimmt die Ausführungen des Herrn Direktors Dr. Pabst dankend entgegen und hofft, daß man auch in Bremen von maßgebender Seite der Frage der Einführung des Handarbeitsunterrichts in seinem weitesten Sinne in die Volksschulen näher treten werde, da dieser Unterricht nicht nur die beste Vorbereitung auf das spätere Berufsleben darstellt, sondern auch für die körperliche und geistige Entwicklung des Kindes die höchsten Bildungswerte in sich schließt.“ Mit dieser Entschließung, wie mit der Veranstaltung des Vortrages, möchte der Verein gegen die abwartende Haltung der Lehrerschaft, wie der Schulbehörde gegenüber der Aufnahme des Handfertigkeitsunterrichts in den Lehrplan der Volksschule Stellung nehmen. Sie steht in Einklang mit dem vom Verein ver.retenen Prinzip der Arbeitsschule, der Arbeitsschule, die in viel höherm Maße als unsere jetzige Lernschule die Produktivität des Schülers anregt und an Stelle der jetzt fast einseitig gepflegten Verstandesbildung der Willensbildung den verdienten Vorrang einräumt. Aus diesem Grunde wird man dem Handarbeitsunterrichte eine ganz andere Beachtung schenken müssen, als es die Lernschule mit ihrer Überschätzung des Wissens bisher getan hat. Mit der Wahl des Redners hatte der Verein einen durchaus glücklichen Griff getan. Dr. Pabst verstand es, die Frage der Einführung des Handarbeitsunterrichts über die Gefahr einer einseitigen Verherrlichung handwerklicher Betätigung hinauszuheben und sie mit der Reform der Volksschule im Sinne der Arbeitsschule überhaupt in Zusammenhang zu bringen. Seine lebendige Darstellungsweise sicherte ihm dabei von vornherein den Dank seiner aufmerksamen Zuhörerschaft.

Bücheranzeigen.

Die zur Besprechung eingesandten Werke werden sämtlich dem Titel nach an dieser Stelle aufgeführt. Die Besprechung selbst bleibt vorbehalten.

Wild, Pfarrer A.: Die körperliche Mißhandlung von Kindern durch Personen, welchen die Fürsorgepflicht für dieselben obliegt. Preisgekrönt von der Universität Zürich. (162 S.) Zürich 1907, Rascher & Co. M. 3.50.

Foerster, Dr. Fr. W.: Schule und Charakter. Beiträge zur Pädagogik des Gehorsams und zur Reform der Schuldisziplin. 1. u. 2. Aufl. (213 S.) Zürich 1907, Schultheß & Co.

Veröffentlichungen des allgemeinen deutschen Elternbundes für Schulreform. Arzt und Schulbetrieb. Gutachten deutscher Ärzte. Herausgegeben von Pastor Fr. Steudel. (90 S.) Leipzig 1907, Teutonia-Verlag. M. 1.—.

Der Arzt als Erzieher. Heft 28. Warum kommen die Kinder in der Schule nicht vorwärts? Von Dr. Albert Uffenheimer und Dr. Otto Stählin (56 S.) München 1907, Verlag der „Ärztlichen Rundschau“. M. 1 40.

Prinz, E.: Ausführliche Darstellung eines Lehrverfahrens zur Bildung des musikalischen Gehörs für das Absingen von Noten. 1.—3. Stufe. (47 S.) Essen 1907, G. D. Baedeker. M. 1.20.

Nothnagel, A.: Die Blüte des Menschenlebens. Prosa und Poesie. Mit einem Ganzbilde und einer Textzeichnung von Otto Bredow. (115 S.) Leipzig 1907, L. Fernau. M. 3.20.

Sammlung Göschen Nr. 308. Landeskunde der Rheinprovinz von Dr. Victor Steinecke. Mit 9 Abbildungen, 3 Kärtchen und 1 Karte. (138 S.) Leipzig 1907, G. J. Göschensche Verlagshandlung. M. —.80.

Velhagen & Klasings Sammlung pädagogischer Schriftsteller. 9. Lieferung. August Hermann Francke von Justus Baltzer. (80 S) Bielefeld 1906, Velhagen & Klasing. M. —.90.

Mathematik und verwandte Wissenschaften aus dem Verlage der G. J. Göschenschen Verlagshandlung in Leipzig. Sommer 1907. (46 S.)

Digitized by Google

Kley, Dr. W.: Der Bäcker. Anleitung zur Gesellen- und Meisterprüfung sowie Handreichung zur Bäckerpraxis. (239 S.) Hannover 1907, Carl Meyer. Kart. M. 2.—, in Ganzl. M. 2.25.

Euler, Schulrat Prof. Dr. Carl: Geschichte des Turnunterrichts. 3. Aufl. Neu bearbeitet von Carl Rossow. V. Teil von Kehrs Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts. (435 S.) Gotha 1907, E. F. Thienemann. Brosch. M. 4.—, geb. M. 4.60.

Beiträge zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Herausgegeben von K. Muthesius. 37. Heft. Zur didaktischen Darstellung von Stoffen aus der niedern und höhern Mathematik. Von Michael Fack. (50 S.) Gotha 1907, E. F. Thienemann. M. 1.40.

Boock, Dr. Johannes: Zeichenschule für den Unterricht in der Erdkunde. Ausgabe A. Für höhere Lehranstalten. Teil I. B. Oberstufe. Das Deutsche Reich. Heft 1. Die deutschen Mittelgebirgslandschaften. 9 Karten und 9 Skizzen. Preis M. —.45. Heft 2. Die deutschen Tieflandschaften. 9 Karten und 9 Skizzen. Preis M. —.45. Heft 3. Wiederholungsskizzen. 7 Karten (1 Doppelblatt) und 7 Skizzen. Preis M. —.40. Teil I. A. Unterstufe. Das Deutsche Reich. Heft 1. Die deutschen Mittelgebirgslandschaften. 9 Karten und 9 Skizzen. Preis M. —.45. Heft 2. Die deutschen Flachlandschaften. 7 Karten und 7 Skizzen. Preis M. —.45. Heft 3. 7 Karten und 7 Skizzen (davon 1 Doppelblatt). Preis M. —.40. Berlin 1907, Friedrich Stahn.

Rohrbach, Dr. Carl: Sternkarten in gnomonischer Projektion. 3. verm. Aufl. Gotha 1907, E. F. Thienemann. M. 1.40.

Thalhofer, Franz Xaver: Die sexuelle Pädagogik bei den Philantropen. (124 S.) Kempten und München 1907, Jos. Köselsche Buchhandlung. M. 1.80.

Volckmar, Prof. Dr.: Kurzes Lehrbuch der Chemie. Für den Unterricht an höheren Lehranstalten. 3., wesentlich verm. u. verb. Aufl. Mit 71 in den Text gedruckten Abbildungen. (300 S.) Gießen 1908, Emil Roth. Brosch. M. 3.—, geb. M. 3.60.

Vogt, Dr. Martin: Jugendspiele an den Mittelschulen. Vortrag, gehalten in der Münchener Eltern-Vereinigung. (50 S.) München 1907, Verlag der „Ärztlichen Rundschau“. M. 1.20.

Schmidt, Ferdinand Jakob: Zur Wiedergeburt des Idealismus. Philosophische Studien. (325 S.) Leipzig 1908, Dürrsche Buchhandlung. M. 6.—.

Lederbogen, F.: Theorie und Praxis des Turnunterrichts. Für Lehrer- und Lehrerinnenseminare. Mit 30 Figuren. 2. verb. Aufl. (196 S.) Leipzig 1907, Dürrsche Buchhandlung. M. 2.40.

Haas, A.: Lehrbuch über den binomischen und polynomischen Lehrsatz, die arithmetischen Reihen höherer Ordnung und die unendlichen Reihen mit 259 Fragen und Antworten, 199 Erklärungen, 502 meist gelösten Aufgaben und einem Formelverzeichnis. (370 S.) Bremerhaven und Leipzig 1907, L. v. Vangerow. M. 8.—.

Linde, Ernst: Natur und Geist als Grundschema der Welterklärung. (655 S.) Leipzig 1907, Friedrich Brandstetter. Preis geh. M. 9.—, M. geb. 10.50.

Das Interesse. Sein Wesen und seine Bedeutung für den Unterricht. Eine Ziller-Studie von A. Walsemann. 2. Aufl. (124 S.) Hannover und Berlin, Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior). Preis M. 1.80.

Zum Andenken an Paul Julius Möbius. Von Dr. Ernst Jentsch. (26 S.) Halle a. S. 1907, Verlag von Carl Marhold.

Giese, Dr. A.: Deutsche Bürgerkunde. 4. Aufl. (168 S.) Leipzig 1907, R. Voigtländers Verlag. Preis M. 1.60.

Friedrich Nietzsche und Richard Wagner. Ihre persönlichen Beziehungen, Kunst- und Weltanschauungen von Hans Belart. (104 S.) Leipzig 1907, Verlag von Franz Wunder. Preis M. 2.—.

Wickert, Dr. Richard: Die Pädagogik Schleiermachers in ihrem Verhältnis zu seiner Ethik. (165 S.) Leipzig, Verlag von Theod. Thomas. Preis M. 3.—.

Digitized by Google

Morill, Bianka: Stimmerziehende Lautbildungslehre nach einem Lautbildungsgesetz. Mit zahlreichen Abbildungen. (114 S.) Berlin-Groß-Lichterfelde, Chr. Friedrich Vieweg, G. m. b. H. M. 3.50.

Aufruf an die Herren Mitglieder der Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte in bezug auf die Notwendigkeit, den Grundirrtum der Naturforschung auszuschalten. Als Begründung von Anträgen für 1908. Mit einem kurzen geschichtlichen Nachweis des Ursprungs und der Einwirkungen dieses Grundirrtums. Straßburg 1907, Elf. Druckerei und Verlagsanstalt vorm. G. Fischbach.

Pfordten, H. von der: Beethoven. (141 S.) Leipzig, Verlag von Quelle & Meyer. Preis geh. M. 1.–, geb. M. 1.25.

Palme, Rudolph: Der Klavierunterricht im ersten Monat. Theoretisch-praktische Anleitung zum Lehren und Lernen der Anfangsgründe des Klavierspiels, verteilt auf 8 Lektionen zum Gebrauch für Lehrer und Schüler, als Vorschule zu jeder Klavierschule. 2., sorgf. umgearb., verm. u. verb. Aufl. Leipzig, Max Hesses Verlag. Preis M. 1.–.

Scholze, Anton: Taschenliederkranz. 100 der beliebtesten Männerchöre für österreichische Lehrerbildungsanstalten und Mittelschulen ausgewählt und durchgesehen. Wien IV/2, Karl Gräser & Cie. Preis 3 Kronen.

Gräßner, Adolf, Kropf, Reinhold: Volksliederbuch für Stadtschulen. Eine Auswahl der besten ein-, zwei- und dreistimmigen Lieder nebst einigen dreistimmigen Chorälen und gemischtchörigen Gesängen in einem Bande. 2. verb. Aufl. Halle a. S., Verlag von Hermann Schrödel. Preis M. –.80, geb. M. 1.–.

Reim, Carl: Methodik des Geschichtsunterrichts. (212 S.) Halle a. S. 1907, Verlag von Herm. Schrödel. Preis ungeb. M. 2.80.

Schäfer, R.: Einführung in die Kulturwelt der alten Griechen und Römer. Für Schüler höherer Lehranstalten und zum Selbstunterricht. (270 S.) Hannover und Berlin 1907, Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior).

Sammlung Göschen Nr. 352. Thüringische Geschichte von Dr. Ernst Devrient. (181 S.) Leipzig, G. J. Göschensche Verlagshandlung. Preis in Leinw. geb. M. –.80.

Kaufmann, Karl, Berndt, Johannes und Tomuschat, Walther: Geschichtsbetrachtungen. Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht insbesondere in Lehrerseminaren und für die Fortbildung des Lehrers. Erster Band: Aus dem Altertum, dem Mittelalter und der Reformationszeit bis zum Dreißigjährigen Krieg. (418 S.) Leipzig 1908, Verlag der Dürrschen Buchhandlung. Preis M. 4.–.

Schreiber, Hubert: Geschichtliche Entwicklung der Anschauung. (60 S.) Paderborn 1907, Verlag von Ferdinand Schöningh. Preis M. 1.20.

Sammlung Göschen Nr. 105. Österreichische Geschichte II. Vom Tode König Albrechts II. bis zum Westfälischen Frieden (1439–1648) von Krones, Prof. Dr. Frz., neubearb. von Uhlirz, Prof. Dr. Karl. Mit 2 Stammtafeln. (181 S.) Leipzig, G. J. Göschensche Verlagshandlung. Preis in Leinw. geb. M. –.80.

Laquer, Sanitätsrat Dr. L.: Die ärztliche und erziehliche Behandlung von Schwachsinnigen in Schulen und Anstalten und ihre Versorgung. (102 S.) Halle a. S. 1907, Carl Marhold. M. 1.50.

Bräutigam, Prof. Dr. Ludwig: Meinungen. (200 S.) Leipzig 1907, Teutonia-Verlag. M. 3.–.

Scherer, H.: Die Pädagogik als Wissenschaft von Pestalozzi bis zur Gegenwart. III. Abteilung. Die wichtigsten Darstellungen der empirischen Pädagogik. (298 S.) Leipzig 1907, Friedrich Brandstetter. Geh. M. 4.40, geb. M. 5.–.

Was willst du wissen? Gemeinverständlicher Ratgeber in geschäftlichen und rechtlichen Angelegenheiten. Gemeinschaftlich mit tüchtigen Fachleuten herausgegeben von Amtrichter W. Johnson. 2. erweiterte Aufl. 7.–15. Tausend. Schul- und Prämienausgabe. (974 S.) Leipzig 1908, Emil Stocks Verlag. Geb. M. 5.–, geh. M. 4.–.

Giersch, Albrecht: Ungehobene Schätze. (16 S.) Posen, Albrecht Giersch, Verlag. M. –.50.

Digitized by Google

Schmidkunz, Dr. Hans: Einleitung in die akademische Pädagogik. (296 S.) Halle a. S. 1907, Buchhandlung des Waisenhauses. M. 3.–.

Krichau, Rudolf: Lehrplan und Pensenverteilung für eine einklassige Volksschule. 2. bedeutend verm. Aufl. (223 S.) Hannover und Berlin 1907, Carl Meyer. M. 3.–.

Sammlung pädagogischer Vorträge. Band XVII. Heft IV. Was kann die Volksschule zur Hebung des Proletariates beitragen. Von R. Fröhlich. (19 S.) Minden i. W., C. Marowsky. M. –.60.

Sammlung Kösel. Band 13. Geschichte der Pädagogik. Von Dr. Wendelin Toischer. (187 S.) Kempten und München, Jos. Köselsche Buchh. M. 1.–.

Weimer, Dr. Hermann: Der Weg zum Herzen des Schülers. (162 S.) München 1907, C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung. M. 2.–.

Cramer, Dr. Franz: Die freiere Behandlung des Lehrplans auf der Oberstufe höherer Lehranstalten. Eine Darstellung des Wesens und der Formen freierer Unterrichtsgestaltung. (80 S.) Berlin 1907, Weidmannsche Buchhandlung. M. 2.–.

Arbeiten und Ergebnisse des Ersten Deutsch-Baltischen Lehrertages am 3. und 4. August 1907 in Riga. (137 S.) Riga 1907, G. Löffler. M. 2.20.

von Lindheim, Alfred: Saluti juventutis. Der Zusammenhang körperlicher und geistiger Entwicklung in den ersten zwanzig Lebensjahren des Menschen. Eine sozial-statistische Untersuchung. Mit mehreren Abbildungen. (564 S.) Leipzig und Wien 1907, Franz Deuticke. M. 10.–.

Meinholds Wandbilder für den Unterricht in der Zoologie. 1a. Pferd in der Arbeit. 1b. Pferd im Gestüt. 8a. Rind in der Tiefebene. 8b. Rind auf der Alm. 13a. Kamel zweihöckrig, Trampeltier. 13b. Kamel einhöckrig, Dromedar. Blattgröße 65 × 91 cm. Dresden-A., C. C. Meinhold & Söhne. Preis unaufgezogen M. 1.10, aufgezogen auf Lederpappe M. 1.20, aufgezogen mit Rand und Ösen M. 1.40.

Hentschel, E.: Lehrbuch des Rechenunterrichts in Volksschulen. Verfaßt mit gleichmäßiger Berücksichtigung des Kopf- und Zifferrechnens. Bearbeitet von A. Költzsch. I. Teil. a) Allgemeine Methodik, Theorie, Geschichte und Praxis. b) Das Rechnen mit ganzen Zahlen. II. Teil. Die Bruchrechnung und die bürgerlichen Rechnungen. 17. Aufl. (250 S.) Leipzig 1907, Carl Merseburger. Teil I und II je M. 2.40, in 1 Band M. 5.40.

Goldschmidt, Thora: Bildertafeln für den Unterricht im Englischen. 26 Anschauungsbilder mit erläuterndem Text. 3. Aufl. (72 S.) Leipzig 1907, Ferdinand Hirt & Sohn. Kart. M. 2.50, geb. M. 3.–.

Fischer, Prof. Heinrich, Geistbeck, Prof. Dr. A. und Geistbeck, Dr. M.: Erdkunde für höhere Schulen. Buchausgabe mit 230 schwarzen Abbildungen und 12 Farbentafeln. (351 S.) München und Berlin 1907, R. Oldenbourg. M. 3.–.

Nieder, G.: Rechenbuch für die Oberklasse der höheren Töchter- bezw. Mittelschulen und besonders für Lehrerinnenseminare, zugleich Heft VII als Fortsetzung des in 6 Heften erschienenen Rechenbuches für 6–8klassige Schulen. (202 S.) Halle a. S. 1907, Hermann Schroedel. M. 1.60.

Rothkähl: Der Rechenunterricht auf der Unterstufe, mit besonderer Berücksichtigung der gegenwärtigen Bestrebungen. Zum Gebrauch für Seminaristen und Lehrer. (222 S.) Halle a. S. 1907, Hermann Schroedel. M. 3.–.

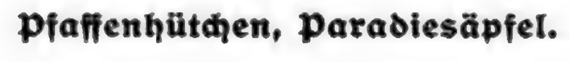
Otto und Siemon: Lehr- und Übungsbuch der Arithmetik und Algebra für höhere Mädchenschulen. (196 S.) Leipzig 1907, Ferdinand Hirt & Sohn. M. 2.–.

Eichler, Emil: Elemente der Kunstbetrachtung. (83 S.) Berlin-Schöneberg, Brüning & Hörhold.

Rasche, Emil: Handels- und Wirtschaftsgeographie. 12.–14. Aufl. (175 S.) Leipzig 1907, Ferdinand Hirt & Sohn. M. 2.–.

Vorträge und Aufsätze aus der Comenius-Gesellschaft. 15. Jahrgang. 3. Stück. Erfolge und Ziele der deutschen Bücherhallenbewegung 1902 bis 1907. Von Dr. G. Fritz. (19 S.) Berlin 1907, Weidmannsche Buchhandlung. M. –.50.

Digitized by Google



Pfaffenhütchen, Paradiesäpfel.

Digitized by Google

20. Jahrgang 1908/1909 **Neue Bahnen** Heft 4 Januar 1909

Gedichte in der Volksschule.

Von A. Vogel.

Kunst und Schule im allgemeinen.

Soll man Bonus Forderung[1]) unterschreiben: nehmt die Gedichte, nehmt alles Künstlerische (wie Religiöse, überhaupt Gesinnungsmäßige) aus der Schule, die ihrem Wesen nach nichts anderes als Begriffsbildungsanstalt sein kann? Allen den Schülern, die sich später ein selbständiges Verhältnis zur Literatur leicht erarbeiten können, wäre damit vielleicht gedient. Ihnen würden auch zumeist die Eltern Gedichte und Lieder nahe bringen. Der größeren Anzahl Volksschüler aber würde ein Land ganz und gar versinken, das, trotzdem sich allzuoft Staub und Dunst der Schulluft davorlegt, doch Strahlen eines seltsamen Glanzes in die Kindesseele blitzt. Bonus rät: Laßt die Schulschraube von der Volksseele los und die wieder frei Aufatmende wird sich ihre Lieder wieder selbst schaffen und singen! Das wäre freilich mehr als die in so vielen Fällen zweifelhafte Wirkung der in der Schule behandelten Gedichte. Aber ich fürchte, es wird nicht genügen, die „Gesinnungsstoffe" aus der Schule zu nehmen, um im Volke wieder Naivetät, Schöpferlust und Schöpferkraft aufblühen zu lassen. Mir scheint, Bonus überschätzt die Bedeutung der Schule, wenn er die letzte Ursache für das Aussterben der Volksdichtung wie für die gesamte Verwüstung der produktiven Kräfte des Volkes in der Schule sucht. Die Schulverhältnisse sind meines Erachtens nur Wirkung einer tiefer strömenden Kulturbewegung. Wohl aber glaube ich, daß die Schule, wie sie jetzt ist, statt aufzuhalten, die Verflachung, Verödung und Verlogenheit des Lebens eifrig fördert. Die Gegenströmung muß überall einsetzen, vor allem in den Lebenskreisen der Erwachsenen. Das ist schon einfach aus praktischen Gründen nötig. Denn wenn die Schulmänner und Schulbehörden reif wären, sich auf Bonus Seite zu stellen, um seinen Vorschlag zu verwirklichen, wenn sie überhaupt das Bonussche Ideal vom Volkstum verstehen könnten, dann hätten wir nicht die Schule, der Bonus die wichtigsten Unterrichtsfächer nehmen möchte. Solange aber — umgekehrt — die Schule ist, wie sie

[1]) „Vom Kulturwert der deutschen Schule", bei Eugen Diederichs in Jena.

Digitized by Google

ist, ist nicht die leiseste Hoffnung da, daß sich die maßgebenden Leute zu dem von Bonus vorgeschlagenen Experiment bereit fänden.

Einstweilen gilt der Lehrplan. Die Ordnung ist gefügt.

Innerhalb gegebner Grenzen muß ein Gedicht oder Lied in der Kindesseele als Besitz sein. Als mechanisch-verfügbarer Gedächtnisstoff! verlangt die Behörde, als Erlebnis! fordert das Gewissen des rechten Lehrers.

Hier beginnt freilich die Schwierigkeit. Für den, der die Kunst wie die Kindesseele liebt und achtet, liegt es am nächsten zu fordern: Bietet Gedichte und Lieder ohne jedes pädagogische Beiwerk. Lebt euch in das Kunstwerk ein, bis es euch ganz zu eigen geworden ist; dann tragt es so gut ihr könnt, den Kindern vor. Alles übrige überlaßt der Natur. Was verstanden ist, ist verstanden, was nicht, mag getrost unklar, dämmerhaft bleiben. Der Zustand der Ahnung oder der falschen, doch erlebnis-eignen Fantasiedeutung ist fruchtbar. Die „Behandlung", die „Anleitung zum Verständnis" ertötet fast ausnahmslos das Keimhafte, was das Gedicht in die Kindesseele trägt. Oder engt doch — im besten Falle — die Unendlichkeit ein, die Spielraum der Kinderfantasie ist. Es wird eine Richtung und ein Weg gegeben, wo das Wegsuchen nach dem Wunderlande im Weglosen, Haide-fremdeinsamen das Köstliche und und Weckende ist. Es wird ein Standpunkt gegeben, wo das Umherirren um das Märchenschloß einzig die individuelle Seele den Standpunkt entdecken lassen kann, von dem aus sie das Beste erschaut. Kind und Gedicht nur einander begegnen lassen; dann — wie bei zwei Liebenden — still beiseite gehen, das wäre das Richtige.

Aber .... Dann dürfte das Gedicht nicht in der Schule geboten werden. In der Dämmerung, zu Hause, wenn das Feuer im Ofen knistert und seinen roten Flackerschein durchs Zimmer wirft, von einem jungen Mädchen, oder einem Jüngling draußen auf dem Wiesenplan nach wildem Umhertollen .... Vom Vater bei einem Spaziergang am Sonntagmorgen während die Glocken nah und ferne läuten .... Von älteren Kameraden bei Spiel und Reigen an Sommerabenden.

Doch das sind Träume. Wer wirken will, muß mit der Wirklichkeit rechnen. Die Gedichte sollen in der Schule dargeboten werden. In der Schule. Aber die Schule ist kein Ort mit Märchenstimmung. — Die Schule ist eine Begriffsbildungsanstalt und kann ihrem Wesen nach nichts anderes sein, sagt Bonus. Und es hilft uns nichts, wir müssen uns, ehe wir an positive Arbeit gehen können, mit dem Problem beschäftigen, das in seiner Mahnung liegt. Die Schule — wie sie jetzt im allgemeinen

Digitized by Google

ist, ist eine Begriffsbildungsanstalt, darin hat Bonus recht, und recht auch damit, daß der Irrtum, sie sei als solche eine Erziehungsstätte (Erziehung in tieferem Sinne genommen!), für die Schule und für die gesamte Kultur schwer abzuschätzenden Schaden verursacht. Aber die Schule brauchte vielleicht nicht so zu sein wie sie ist. (Ich habe als Kind die Ausnahme erlebt.)

Wie wurde die Schule eine „Begriffsbildungsanstalt"? Es gehört in die Geschichte der Wissenschaft,[1]) im besondern in die Geschichte der Philosophie, wie die Überschätzung des begrifflichen und abstrakten Denkens heraufgekommen ist. Man hielt das abstrakte Denken nicht nur für die höchste Form des Seelenlebens, man hielt es auch für produktiv. Der Irrtum hat mit Herbarts Psychologie den verhängnisvollsten Einfluß auf unser Schulleben gewonnen. (Wieweit die Schuld an Herbart selbst, wieweit sie an seinen pädagogischen Bearbeitern liegt, bleibt hier außer acht.)

Die Verstandeskräfte sind am meisten aus der Totalität des seelischen Geschehens herauszulösen. Die Entwicklung hat aus dem verhältnismäßig selbständigen Organ Verstand einen Mechanismus (das Wort mit Vorsicht zu gebrauchen!) gemacht, hat seine Anwendung als eine Technik entwickelt. Abstraktion, Begriffsbildung, Definition, Urteils- und Kategorienbildung usw. . . . Diese logischen Funktionen arbeiten (wie die mathematischen) regulierbar; sie sind direkt zu beeinflussen. An ihnen kann der Lehrer unmittelbar arbeiten. Nach Herbart sind die Vorstellungen das Primäre; Gefühl und Wille sind abgeleitete Seelenzustände. Nach Herbart kann der Lehrer die Vorstellungen und durch diese Gefühl und Willen unmittelbar bilden.[2]) Es erscheint bereits als Fehler, daß wir die Vorstellungen in dem Maße beeinflussen können, wie sich das die Herbartianer denken. (Die Seele ist keine tabula rasa.) Wir können die Fähigkeit beeinflussen, die Vorstellungen zu kontrollieren, zu ordnen,

---

[1]) Ich muß im Folgenden schwierige Probleme berühren, die ich hier nur streifen kann. Zu ihrer ausführlichen Darstellung würde ein Buch gehören. Die Zeilen sollen nur anregen, die wichtigen Aufgaben in der Pädagogik im Zusammenhang mit allgemeinen Kulturproblemen zu sehen. Ich empfehle hier nochmals das angeführte Bonussche Buch.

[2]) Bei einer zweiten Lehrerprüfung (die Lehrer sind schon drei Jahr im Amt gewesen) in Sachsen hörte ich Folgendes: Der Prüfende: Sie haben in Ihrer Praxis gewiß mit Kindern zu tun gehabt, die moralisch minderwertig waren? Der Geprüfte: Ja. Der Pr.: Was haben Sie getan, um die Kinder zu moralisch normalen Menschen zu machen? Der Gepr.: . . . .? [Innerlich wohl: Was soll das? Worauf will das hinaus? Welcher Paragraph des Lehrbuches . . .?] Der Pr.: Woran lag es denn, daß die Kinder sittlich unvollkommen waren? [O Lebensprobleme!] Der

Digitized by Google

sie mit einem Wort, das mit dem des andern übereinstimmt, zu verbinden, aber nicht die Vorstellungen selbst erzeugen, wie und wann wir wollen, noch gar durch sie einen direkten mechanischen Einfluß auf die Gefühle und Willensregungen gewinnen.[1]) Der Wahn, mit der Bildung der Vorstellungen unmittelbar Gefühl und Willen beeinflussen zu können, hängt zusammen mit dem Wahn, daß die Begriffsarbeit produktiv sei und mit dem Wortwahn.

Die Begriffsarbeit (an sich!) ist nicht produktiv. Die Logik lehrt nicht das Denken, sondern das bewußte Kontrollieren des Denkens, die Ästhetik nicht das Bilden des Schönen, sondern das bewußte Kontrollieren dieses Bildens, die Ethik nicht das sittliche Handeln, sondern das bewußte Kontrollieren des sittlichen Handelns. Daß bei diesem Anreiz zum Besinnen der Sache schöpferische Kräfte lebhaft angeregt werden können, wird damit nicht bestritten. — Der Wortwahn. Man meint, wenn die Kinder ein bestimmtes Wort empfangen oder in der gewünschten Weise zur Antwort geben, hätten sie auch die entsprechende richtige Vorstellung. Hierbei kann der Lehrer wenigstens im Groben nachprüfen. Ob aber ein Wort Gefühle oder Willensimpulse auslöst, das ist auf logischem Wege nicht zu ermitteln.

Um die logischen Funktionen, das Gedächtnis (nur nach der Wortseite, nicht nach der Gefühlsseite) und den grammatisch wie begrifflich richtigen Gebrauch der Worte zu üben und zu bilden, konnte die Schule mit Hilfe einer in Jahrhunderten hochentwickelten Wissenschaft immer mehr sich vervollkommnende Methoden ausgestalten. Das gab ein Gefühl von Macht, das verführte zum Stolz: jetzt können wir alles, wenigstens sind wir auf dem Wege, der zum Alleskönnen führt! Denn da man sah, daß die Verstandeskräfte in gewissem Sinne mechanisch wirken und daher auch mechanisch zu beeinflussen sind und man bewußt oder unbewußt

---

Gepr. [aufatmend, verstehend]: An den Vorstellungen. Der Pr.: Wieso? Der Gepr.: Die Kinder hatten falsche Vorstellungen. Der Pr.: Was mußten Sie also tun? Der Gepr.: Die falschen Vorstellungen herausreißen. Der Pr.: Sagen Sie es noch bestimmter! Der Gepr.: Die falschen Vorstellungen mit der Wurzel herausreißen . . . Der Pr.: Dann? . . . Der Gepr.: Die sittlichen Fehler des Kindes werden verschwinden . . . —

[1]) Den Unterschied zwischen mechanisch und organisch veranschauliche man sich durch die Arbeit an einer Weihnachtstanne, bei der hier Äste weggeschnitten, dort eingebohrt werden, die nach Willkür kurz gemacht wird — die Früchte werden angebunden, was für welche man und wo man sie haben will — und durch die Arbeit an einem Obstbaum, auf dessen Wuchs und auf dessen Fruchtart man gern Einfluß bekommen möchte.

Digitized by Google

den Analogieschluß zog, daß es mit Gefühl und Willen ebenso zuginge, so wurde die Methode den Verstand zu bilden, einfach auf die Bildung des Gemüts übertragen. Und die Schule legt jetzt ihren größten Stolz ins „Gesinnungsbilden". Welch ein Gefühl, die Wesensbildung der Jugend, des gesamten Volkstums in die Hände zu bekommen und nach mechanisch festzustellenden Griffen und Kniffen zu lenken und zu bestimmen! [Und dabei: ohne die Nötigung sich erst selbst zu bilden!] – Die Wissenschaft feiert hier einen Triumph. [Die Herbartsche Psychologie begründet die „Methode" wissenschaftlich.] Und unser intellektualistisches Zeitalter vermag nicht tiefer zu sehen und tiefer einzudringen in Menschentum und Natur. Ihm ist mit der Bildung der Seelenoberfläche, des Verstandesmäßig-Bewußten genug getan. Es weiß nichts vom Wesen und Wert des Unbewußten, der Berechnung nicht zugänglichen.

Die Behörden und die Arbeiter an der Erziehung der Lehrer sind von der Errungenschaft besonders beglückt. Sie suchen, wie die Leiter technischer Betriebe, das Persönliche als etwas Inkommensurables und Irrationales möglichst auszuschalten. Der Betrieb ist um so bequemer in Gang zu halten und zu überschauen, je mehr er versachlicht, je mehr er mechanisiert ist. Darum werden die Pflichten des Lehrers rationalisiert; objektiv, mechanisch-technisch gemacht (Lehrplan, Methode), die doch mehr wie die Pflichten anderer Berufe persönlicher Art sind. – Die Tendenz des militärisch-bureaukratischen Geistes und die der logisch-wissenschaftlichen Methode in Dingen des Gemütes sind im innersten Geiste eins. Beide sind stolz im Mechanisieren des Menschentums. Und wie man sich nun bei der Erziehung der Lehrer nicht mehr mit dem schwierigen Problem der Bildung von Persönlichkeiten und der Erweckung von persönlichem Leben aufzuhalten braucht, so kann draußen in der Schule der Inspektor in einer Stunde, allerhöchstens in einem Tage alle Resultate vorgeführt bekommen. So gilt die Parole in der Schule: Üben wir nur das, was vorzuführen ist! Es lebe der Drill um der Parade willen. Und so müssen auch die Gesinnungen auf Kommando paradieren lernen.

Und die Lehrer? Vielen geht wohl das tiefere Problem ihrer Arbeit nie auf. Den andern aber kommt das System, das Gemüt des Kindes auf sprachlich-begriffliche Weise zu bilden, auch als eine Bequemlichkeit entgegen. Das Gewissen ist ein unangenehmer Störer der Bequemlichkeit (in geistigem Sinne). Man beschwichtigt es am besten, indem man sich seine Pflichten rationalisiert, mechanisiert, mag man das auch mit dem Verlust der Würde und Wesenheit wahren Menschentums

Digitized by Google

erkaufen. Für die Pflicht des schöpferischen Wirkens und Werdens setzt man den handwerksmäßigen Fleiß, für die Forderung mit Einsetzung der Persönlichkeit zu wirken: die Methode, für die Notwendigkeit der vorbildlichen Selbsterziehung: das System und für die Verpflichtung zur Keuschheit und Wahrheit in allen Gefühlsdingen: das Wort- und Begriffswesen. Und so wirds einfacher (?), leichter, bequemer. Für die Erziehung aber gibt es keine Methode. Ihre Pflichten fordern die tägliche Vertiefung des ganzen Menschen und mit dieser Vertiefung vertiefen sie sich wieder ihrerseits, sodaß die Art, wie man heute seiner Pflicht Genüge tat, morgen schon das wache schöpferische Gewissen unbefriedigt lassen würde. Das „Gesinnungsbilden" mit der begrifflichen Methode verflacht die tiefere Verpflichtung des Erzieherberufes und erleichtert der geschäftigen Oberflächlichkeit den Selbstbetrug treuer Pflichterfüllung.

Aber die Seele ist ein Organismus[1]) und spottet aller Versuche sie zu mechanisieren. Ihre schöpferischen Kräfte sind nicht mechanisch, am wenigsten durch Wort und Begriffsklitterei zu beeinflussen. Leider erreichen die Lehrer mit der begrifflichen Methode nicht Nichts, sondern etwas Negatives, das sie oft genug für etwas Positives halten: Das Wortwesen in Dingen des Gefühls, die Phrase für den Gefühlsausdruck, Verkümmerung, Schwächung und Unsicherheit der besten Instinkte [ich verweise nochmals auf Bonus]. Denn was die „gesinnungsbildenden" Lehrer oft mit Stolz als das Resultat ihrer erziehenden Methode ansehen, ist in vielen Fällen nichts als ein Abrichten. Ein Abrichten der Kinder dazu, daß sie die richtigen Worte über Gesinnungen usw. als Antwort auf entsprechende Fragen bereit haben. Wenn die Kindesseele einem Garten gleicht, in dem als zarte Pflänzchen oder Keime Ahnungen von religiösen, sittlichen, vaterländischen und anderen Gefühlskomplexen sich dem Lichte zu regen (Pflicht, Schuld, Liebe, Heimat, Treue . . .), so gleicht das Begriffssystem einem hundertarmigen Gerippe: Heraus mit den Gefühlen! Zudringlich, spüreifrig zerrt und pflückt es an den zarten Reisern, bis sie verdorrt und herausgerissen sind. Dafür gibt es dann ein beinernes Täfelchen, auf dem mit goldener Schrift der Name des Gefühls prangt, an die Stelle. Nun klappert los im Frage- und Antwortspiel! Jetzt ist alles in Ordnung.

---

[1]) Da die Seele als das höchste Ereignis der Schöpfung unvergleichlich ist, so gibt es für sie kein Gleichnis. Die Worte Organismus, organisch wollen nur den Gegensatz zur mechanistischen Auffassung betonen. In Wirklichkeit ist das seelische Geschehen um so vieles komplizierter und geheimnisvoller, höher als das „Organische", wie dieses im Vergleich zum Physikalischen höher ist.

Digitized by Google

In Summa: Die Bildung der Verstandeskräfte, des Gedächtnisses, der Grammatik und Mathematik ist eine dem Wesen nach anders geartete als die Bildung des Gemütes, überhaupt aller der Seelenkräfte, die auf der Einheit und Ganzheit der Seele beruhen, die die wichtigsten, die schöpferischen Mächte des Menschentums sind.

Ich wiederhole: Vielleicht brauchte die Schule ihrem Wesen nach doch nicht nur „Begriffsbildungsanstalt" zu sein. Die Lehrer müßten mit aller Entschiedenheit so erzogen werden, daß sie aus ihrer Persönlichkeit heraus ein Unterscheidungsgefühl hätten für die zwei wesensverschiedenen Arten Unterricht, die die Schule von ihnen fordert.

Daß dieses Unterscheidungsgefühl sich zu entwickeln beginnt, davon zeugen die neuen Bemühungen um eine Schulreform und der Umstand, daß diese wesentlich mit dem Wiedererwachen der künstlerischen Kultur zusammenhängen.

Davon noch ein Wort. – Die gleiche Tendenz, das Leben zu mechanisieren, die wir in der Anwendung der begrifflichen Methode auf die Erziehung (im Intellektualismus) und in der bureaukratischen Ausgestaltung der Schulverhältnisse sehen, finden wir in der Entwicklung aller Arbeitsverhältnisse zu technischen Betrieben. Die Zivilisation, d. h. die Summe der Errungenschaften in bezug auf die technische Ausgestaltung unseres äußeren Lebens, hat die Kräfte von der eigentlichen Kultur ab und in einer Weise an sich gezogen, daß das Gesamtbild unseres Daseins einer Auster gleicht. Alle Kräfte sind in die Schale und Schutzvorrichtung gegangen. Dort ist das Gerüst, der Halt und Wert des Lebens. Das Persönliche, das Leben im eigentlichen Sinne, ist molluskenhaft, breiig, formlos, passiv. In den Epochen großer Kulturen (der griechischen, römischen, der Renaissancekultur des Mittelalters) bot die Kultur einen stolzeren Anblick: Zivilisation und Kultur waren verbunden wie Roß und Reiter. Die Seele erweiterte mit der höher entwickelten Technik der Lebensformen ihre Macht. Sie blieb Herr und Gebieter.

Wir haben die Erkenntnis davon, wie es bei uns steht. Wir haben überall das Streben, die Außenkultur wieder in unsere gestaltenden Hände zu bekommen, sie nicht Herrin der seelischen Mächte sein zu lassen, sondern zu deren Dienerin zu machen. Der Mensch, der wollende, fühlende, denkende, der schöpferische Mensch wird wieder Ziel und Sinn der Kultur. So ist es ganz natürlich, daß sich das allgemeine Bewußtsein wieder mehr der Pflege der Kunst zuwendet. Die Wissenschaft hat ihren Schwerpunkt mehr und mehr in die Arbeit an der Zivilisation

Digitized by Google

gelegt. Die Kunst dagegen war stets der Ausdruck des persönlichen Lebens und ging in ihrer Wirkung immer auf den ganzen Menschen. Sie lebt im Mittelpunkte der Kultur.

In diesem Zusammenhange sehe ich die gegenwärtigen Bestrebungen das Schulwesen zu reformieren, sehe ich die Tatsache, daß diese sowohl mit dem Erwachen der künstlerischen Kultur zusammenfallen, wie auch mit dem Bemühen zusammenhängen, die Kinder „zur Kunst zu erziehen".

Wie die Verhältnisse liegen, scheint mir alles in diesen Bestrebungen irre zu gehen und irre zu führen, was Kunst in Form neuer Fächer, neuer Unterrichtsstoffe in die Schule bringen will. Das hieße nur, noch mehr Kunst dem vernichtenden Schuldrill ausliefern. Mir scheint, das Fruchtbare an den neuen Bestrebungen ist dies: Zuerst: Was als Kunst in der Schule dargeboten wird, soll wirklich als Kunst — ohne Konzession an „wissenschaftliche" Bestrebungen und an psychologisch-begriffliche Methoden den Kindern entgegengebracht werden. Ferner: An der Kunst ist das Gefühl für die tiefsten und wichtigsten Aufgaben des Lehrerberufes eher zu stärken und zu entwickeln als an der Wissenschaft (die Bestrebungen um den künstlerischen Geist des Unterrichts). Denn je mehr man wieder das Leben als etwas empfinden lernt, das organisch ist, das auf der harmonischen Einheit der schöpferischen Seelenkräfte beruht, desto mehr wird man fühlen, daß die Behandlung der „gesinnungsbildenden Stoffe (Religion, Heimat-, Naturkunde), überhaupt die Erziehung viel mehr dem Wesen der Kunst verwandt ist als dem der Wissenschaft". (Die Auffassung der Sprache, das „Bilden, nicht Reden" beim Erzeugen von Stimmungen und Gefühlen. Der Dialog! All das Unwägbare und nicht in Berechnung und Methode Aufzulösende in der Wirkung von Herz zu Herz.) Während die Wissenschaft analysiert, zersetzt, nach mechanischen Gesichtspunkten ordnet, das Leben zur Sache, zum Objekt macht, geht die Kunst auf Lebenstotalität, gibt sie die Einheit und Unmittelbarkeit des Lebens, macht sie die Sache zum Leben, gestaltet sie das subjektive Verhältnis der Persönlichkeit zur Sache. —

Wenn man nun versuchen will, den „gesinnungsbildenden" Unterricht der Verwüstung durch die „mechanische" Behandlung der Kindesseele abzuringen, so fängt man meines Erachtens am besten bei der Kunst in der Schule an. Die Kunst (Gedichte und Gesang) ist der Gegenpol der mechanisch zu behandelnden Fächer (Grammatik, Mathematik). Wenn das Gefühl dafür, was Kunst ist, wie sie entsteht und wie sie wirkt, erst entwickelter ist, so wird man in den Fächern, in denen

die Wirkung aufs Gemüt zwar die Hauptsache ist, in die aber doch Begriffsarbeit als sekundäres Element mit hereinspielt (Religion, Geschichte, Naturkunde) allmählich auch die Hauptsache von der (auch wichtigen) Nebensache unterscheiden lernen. Denn **fühlen** muß der Lehrer die hier liegenden Probleme und Pflichten. Es gibt kein Schema, keine Methode für diese wesenhaften Unterscheidungen.

Um die Kunst der „Gesinnungsbildung" durch die begriffliche Methode zu entziehen, scheint es kein einfacheres Mittel zu geben als die eingangs aufgestellte Forderung: Bietet die Kunst ohne jedes pädagogische Beiwerk, damit ihr gar nicht erst in Versuchung geführt werdet, durch die Gedichte Gesinnungen bilden und Begriffe entwickeln zu wollen. Aber . . . die Gedichte müssen in der Schule dargeboten, sie müssen gelernt, sie sollen gut vorgetragen werden. In der Schule! d. h. in dem Raum der gewohnten Arbeit, von demselben Lehrer, innerhalb der Zucht auf das Begriffliche oder mechanisch Gedächtnismäßige hin. Das alles sind rein psychologisch mitbestimmende Verhältnisse, die die Seele des Kindes nicht unvoreingenommen lassen. Und dann hat in der Praxis der einzelne Lehrer damit zu rechnen, daß die Klasse, die ihm zu Ostern in die Hände gegeben wird, von seinen Vorgängern durch falsche Gedichtsbehandlung bereits verdorben worden ist. Die Kinder sind dann daran gewöhnt, an ein Gedicht nur mit den mechanischen Kräften heranzugehen, daran gewöhnt, die Worte als tote graue Bälle aufzunehmen und ins Gedächtnis wie auf eine Rechenmaschine aufzureihen, damit sie nachher gemäß der Abrichtung zum Frage- und Antwortspiel mit ihnen genau Bescheid wissen.

Solange also nicht Bonus Vorschlag angenommen ist und die Gedichte ganz aus der Schule genommen sind, ist der Lehrer vor die Notwendigkeit gestellt, für ein zu behandelndes Gedicht erst die Grundstimmung zu schaffen. Die Grundstimmung im allgemeinen: Hier ist etwas anderes als Rechnen, Grammatik, Sprücheaufsagen . . . Hier dürfen deine scheuverborgenen Träume frei und fröhlich aufflattern. Hier ist Fest, hier Genießen, hier darfst du dich dir selbst überlassen . . . Hier kommt dir etwas entgegen, das Gemeinschaft hat mit deinem heimlichen Leben, mit deinem Spiel und Ernst zu gleicher Zeit, hier wird wichtig genommen, was sonst (leider!) mit Verboten und Strafen gebannt wird: Traum, Fantasie, Schauens- und Spielfreude. Und nochmals: Es gilt das Verhältnis der Kinderseele zum Wort innerlich umzugestalten. Während die grammatische und logische Arbeit sich bemüht, die Worte einzufangen und an ihnen mit ätzendem Gift alles zu ertöten,

Digitized by Google

was an „Nebenwerten" lebendig ist . . . daß nur noch der logische Balg dasteht, muß in der Kunstbehandlung das Wort wieder lebendig gemacht werden, bis es sich aufschwingt, bis das Schillern, der Perlmutterglanz des Gefieders bei einer Wendung in der Sonne, bis sein ganzer Zauber die Kinderseele mit empornimmt. . .

Diese Grundstimmung zu schaffen, halte ich für notwendig. Trotzdem betone ich noch einmal, daß auch der begabteste Lehrer sich bewußt bleiben muß, daß er mit seiner Einführung die Weite des Gedichts in gewissem Sinne einengt, daß er fruchtbare Möglichkeiten vernichtet, wertvolle Wünschelrutenkräfte im Kinde schwächt, indem er das (seelisch-gefühlvolle, nicht reflektierende!) Selbstfinden oder Selbstgestalten der Stimmung ausschaltet. Die „Methode" soll hier keine Triumphe feiern. Der Lehrer soll sich darüber klar sein, daß er, um ein großes Übel der Schulverhältnisse unschädlich zu machen, ein verhältnismäßig kleines Übel wieder mit in Kauf nehmen muß.

Denn Ziel bleibt es: Die Gedichte ohne jedes pädagogische Beiwerk zu bieten. Erreicht kann das aber nur dort werden, wo der Lehrer lange genug mit den gleichen Kindern arbeitet und sie in allen Fächern unterrichtet.

Alles in allem: Die größten Schwierigkeiten liegen meiner Erfahrung nach da: Erstens: Die Lehrer sind von der Notwendigkeit einer begrifflichen Durcharbeitung der Gedichte und von dem Erfolg dieser Methode für das Gesinnungsbilden so überzeugt, daß man nicht deutlich genug sagen kann: Es ist nicht eine Konzession an die Kunst, es ist nicht der Kunst wegen, daß ihr um künstlerischen Geist ringen müßt, wenn ihr Kunst zu behandeln habt, es ist um euretwillen, es ist um der Schule willen, die in einseitig wissenschaftlichem Geiste befangen, unsre Kultur schwer schädigt. Zweitens: Es bemühen sich um die Reform der Kunstbehandlung in der Schule eine Reihe Männer [zum Teil gerade mit ausgezeichneter wissenschaftlicher (philol. histor. ästhet.) Bildung], die in der Theorie die besten Grundsätze aufstellen, denen aber doch für das Wesentliche und Entscheidende das sichere unbedingte Gefühl abgeht und die deshalb in der Praxis ihres Tun und Lehrens immer wieder dem alten Grundübel verfallen. Und da — nochmals sei es gesagt — die Fähigkeit, Kunst zart und zurückhaltend genug zu behandeln, eine Sache des Gefühls, nicht einer Theorie und Methode ist, so ist die Verständigung gerade diesen Wohlmeinenden gegenüber äußerst schwierig.

Digitized by Google

Experimentell-pädagogische Forschung und Reformpädagogik.

Von Max Enderlin-Mannheim.

Seit einem starken Jahrzehnt etwa sehen wir neben der wissenschaftlichen Pädagogik eine starke, von dieser fast unabhängige Strömung, die sogenannte Reformpädagogik, immer mehr in den Vordergrund treten. Sie hat die Beziehungen zur wissenschaftlichen Pädagogik nicht aufgegeben, aber diese Beziehungen sind gegenwärtig doch so auffallend lose, daß man die Reformpädagogik als etwas Eigentümliches von der wissenschaftlichen Richtung sehr wohl unterscheiden darf. Wir sind natürlich weit entfernt davon zu glauben, daß wir hier eine durchaus neue Erscheinung vor uns haben. Denn nebenherlaufende, von der wissenschaftlich-pädagogischen Arbeit nahezu unbeeinflußte reformpädagogische Strömungen hat es zu allen Zeiten gegeben. So auffallend gering wie in der Gegenwart war die gegenseitige Fühlungnahme indessen nie. Freilich ist keine dieser Strömungen seit Rousseaus Zeiten auch jemals so gewaltig gewesen. Wie ein Frühlingssturm braust es über die pädagogischen Lande. Völlig neue Anschauungen suchen sich Geltung zu verschaffen, und allenthalben erheben sich die Forderungen nach Einsicht und Umkehr und nach einer gründlichen Neugestaltung unseres bisherigen Erziehungssystems.

Natürlich ist die gegenwärtige Reformbewegung, über deren Ziele der Leser der „Neuen Bahnen" keiner weitläufigen Auseinandersetzung bedarf, aus der pädagogischen Arbeit ursprünglich hervorgegangen, und es unterliegt keinem Zweifel, daß sie viele Anregungen auch heute noch von ihr empfängt. Aber diese Anregungen sind doch schwach und gering im Vergleich zu den mächtigen Impulsen, welche die reformpädagogische Bewegung von außerhalb der pädagogisch-wissenschaftlichen Forschung liegenden Quellen, namentlich dem Gegenwartsleben erhält, das durch eine allgemeine Revolution auf allen Gebieten ja überhaupt gekennzeichnet ist. Hier, im Gegenwartsleben, liegen die stärksten Wurzeln ihrer Kraft, und von hier stammt auch ihre Neigung zur Geringschätzung des Hergebrachten, wovon alles, was Theorie heißt, naturgemäß zuerst betroffen wird.

Wir sehen zwar allerdings einzelne Reformer mit der pädagogisch-wissenschaftlichen Forschung immer wieder Fühlung nehmen, aber im allgemeinen ist der Abstand doch recht groß geworden. Nicht selten hören wir sogar Stimmen, die eine bewußte Abkehr predigen, den Bruch

Digitized by Google

mit aller wissenschaftlichen Tradition, und im übrigen begegnen wir überall, wohin wir auf reformpädagogischem Gebiete unsere Blicke wenden, einer Sicherheit der Forderungen, die das Bedürfnis nach wissenschaftlicher Begründung nicht aufkommen und die Mitwirkung der pädagogischen Forschung als völlig überflüssig erscheinen läßt.

Man muß ja natürlich zugeben, daß es mitunter recht zweckmäßig und nützlich ist, aus dem wissenschaftlichen Rahmen herauszutreten, namentlich wenn zu langsames Vorwärtsschreiten, ein zu starres Festhalten an überlieferten Anschauungen oder gar zeitweilige Stagnation dem Fortschritt hindernd im Wege stehen. Aber auf die Dauer kann auch die erfolgreichste Bewegung der tieferen wissenschaftlichen Begründung nicht entbehren, und auch die reformpädagogische Strömung muß daher, wenn sie Irrwege vermeiden, aus dem Bereich bloßer Meinungen, Anschauungen, Mutmaßungen und Hypothesen herauskommen und die pädagogische Praxis zuverlässig beraten will, mit der pädagogisch-wissenschaftlichen Forschung in engere Verbindung treten.

Haben wir nun aber eine wissenschaftliche Pädagogik seither überhaupt schon gehabt?

Bekanntlich suchte schon Pestalozzi seine Pädagogik auf einer wissenschaftlichen Grundlage aufzubauen. Sein ganzes Leben war dem Suchen nach den Fundamenten unserer Erkenntnis und der sittlichen Entwicklung gewidmet. Aber seine Arbeit litt unter dem Mangel einer ausreichenden Beherrschung der einzelnen für die wissenschaftliche Begründung der Pädagogik in Betracht kommenden Wissenszweige, unter denen allerdings die Psychologie damals noch eine sehr bescheidene Ausgestaltung zeigte. Daher war die Grundlage, die er der Pädagogik gab, im wesentlichen autodidaktisch gewonnen. Das hinderte jedoch nicht, daß ihn ein genaues Beobachten des Kindeslebens und ein sicherer Blick für die sozialen Erfordernisse der Erziehung zu Erkenntnissen führte, deren volle Tragweite für die pädagogische Praxis man erst heute zu würdigen beginnt.

Herbart war mit dem Wissen seiner Zeit besser ausgerüstet, und es ist ihm daher auch gelungen, dem Erziehungsproblem eine Begründung zu geben, die den wissenschaftlichen Anforderungen seiner Zeit durchaus angemessen war. Aber seit Herbart haben sich sämtliche Hilfswissenschaften der Pädagogik, namentlich Psychologie und Ethik, weit über ihren damaligen Stand hinaus entwickelt, und eine Reihe anderer Einzelwissenschaften, wie Biologie, Soziologie, Kinderforschung, Psychopathologie u. a. sind völlig neu hinzugekommen. Auch haben sich innerhalb dieser Einzelwissenschaften die Forschungsmethoden verändert,

Digitized by Google

was in der Hauptsache dem Durchdringen des Entwicklungsgedankens auf allen Gebieten zuzuschreiben ist. Darum ist die von Herbart stammende wissenschaftliche Begründung heute veraltet, und die Pädagogik muß trachten, die Probleme der Erziehung in der Gegenwart von einer ganz neuen, dem jetzigen Stand der Einzelwissenschaften entsprechenden Basis und nach modernen Untersuchungsmethoden in Angriff zu nehmen.

In eine solch neuzeitliche Behandlung der Erziehungsfragen ist die Pädagogik nun seit zwei Jahrzehnten bereits eingetreten. Und zwar ist als der wichtigste Fortschritt jedenfalls der zu bezeichnen, daß die Pädagogik begonnen hat, die experimentelle Forschungsmethode, die in der modernen naturwissenschaftlichen Arbeit ihren Ursprung hat, auch auf die Lösung der Fragen anzuwenden, welche die Entwicklung und Erziehung des Kindes betreffen.

Damit hat die Pädagogik nach einer nahezu ein Jahrhundert währenden Vernachlässigung erst eigentlich wieder den wissenschaftlichen Charakter angenommen, der den Ansprüchen unserer Zeit Genüge leistet. Sie ist aber auch, nachdem sie nicht sowohl das Experiment, sondern auch die Statistik und die systematische Beobachtung zur Lösung der Fragen der Entwicklung des Kindes und zur Ermittelung ethischer, ästhetischer, logischer und pathologischer Probleme in ihr ganz eigentümlicher Weise, nämlich unter dem Gesichtspunkte der Erziehung und des Unterrichts, in Anwendung bringt, als selbständige Wissenschaft von ihren Grund- und Hilfswissenschaften um ein beträchtliches Stück abgerückt.

Natürlich ist die experimentelle Pädagogik nicht auf einen Schlag entstanden. Sie ist vielmehr aus der experimentellen Psychologie hervorgegangen, die ihre durch systematische Beobachtung und Experiment charakterisierte Forschungsmethode wiederum der Physik und Chemie und der biologischen Wissenschaft verdankt. Nun hat man aber diese Forschungsmethode zunächst lediglich beim Studium der psychischen Entwicklung des Kindes angewandt. Dadurch ist die Pädologie entstanden. Zur eigentlichen experimentellen Pädagogik kamen wir erst, nachdem man begann, das experimentelle Studium der Entwicklung des Kindes nach praktischen Gesichtspunkten zur Lösung von Erziehungs- und Unterrichtsfragen in Angriff zu nehmen. Man muß das im Auge behalten, wenn man die eigentliche Kinderforschung, die Pädologie, von der experimentellen Pädagogik in richtiger Weise unterscheiden will.

Die ersten pädologischen Arbeiten gehen auf Chrisman und Schuyten, die ersten experimentell-pädagogischen Versuche auf Sikorsky

Digitized by Google

und Burgerstein zurück, die die Wirkung der Geistesarbeit auf die Ermüdung der Schulkinder zum Gegenstand ihrer Untersuchung machten. Dann sind als erste Versuche dieser Art auch die Bestrebungen zur Ermittlung der Begabungsunterschiede der Schulkinder, sowie die Bemühungen zur Erforschung des geistesschwachen und pathologischen Kindes zu nennen, die in der Arbeit Strümpels ihren Ursprung haben. Die ersten didaktischen Experimente aber haben wir Lay zu verdanken, der zum ersten Male ein Lehrverfahren, nämlich das des Rechtschreibunterrichts, durch Anwendung der experimentellen Methode zu begründen suchte. Bekanntlich hat Lays Schrift: „Führer durch den Rechtschreibunterricht" seinerzeit ein großes Aufsehen erregt, und die ausgedehnte Tätigkeit, die sich auf dem experimentell-pädagogischen Gebiete seit dem Jahre 1898 in Deutschland entfaltete, ist wohl zu einem großen Teil auf die Wirkung dieses Buches zurückzuführen.

Seitdem hat nun die experimentell-pädagogische Forschung ihr anfänglich beschränktes Gebiet immer weiter ausgedehnt, und es gibt heute wohl noch kaum eine Frage der Erziehung und des Unterrichts, die nicht bereits in den Bereich ihrer Untersuchung gezogen wurde.

Die praktischen Ergebnisse sind allerdings im allgemeinen noch sehr unsicherer Natur. Das hängt mit der noch zu großen Jugend unserer Wissenschaft zusammen. Jedoch hat uns die methodische Anwendung des Experiments und der systematischen Beobachtung auf Erziehungs- und Unterrichtsfragen auch zu einer Reihe von feststehenden Tatsachen geführt, die sehr wohl geeignet sind, manche der modernen aus dem „gesunden Menschenverstand" oder aus dem „sichern pädagogischen Instinkt" heraus entwickelten Forderungen in die richtigen Grenzen und den Bereich der Möglichkeiten zurückzuführen. Ich möchte hier nur an die Feststellungen über die geringen Wirkungen von bloßen Belehrungen auf die praktische Lebensführung erinnern, die auf den Wert gewisser Versuche auf dem Gebiete der moralischen und künstlerischen Erziehung, sowie auf die dringenden Forderungen nach hygienischer und sexueller Aufklärung durch einfache Besprechungen ein ganz neues Licht geworfen haben.

Aber auch noch nicht absolut feststehende Tatsachen der experimentell-pädagogischen Forschung können uns in unserer Stellungnahme manchen Forderungen gegenüber zur Vorsicht mahnen. Das ist selbst dann der Fall, wo es sich um Forderungen handelt, die durch Erfahrung und Wissenschaft durchaus gut fundiert erscheinen. Die gemeinschaftliche Erziehung der Geschlechter ist zum Beispiel eine solche Forderung. Sie

Digitized by Google

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

bietet auf den ersten Blick zweifellos so viele Vorteile dar, und es ist ihr sowohl vom allgemeinen pädagogischen Standpunkte aus, als auch namentlich mit Rücksicht auf die normale sittliche Entwicklung beider Geschlechter so sehr das Wort zu reden, daß man zunächst nicht einsieht, was uns noch abhalten könnte, sie allgemein durchzuführen. Sobald man aber diese Forderung unter dem Gesichtspunkt experimentell-pädagogischer Tatsachen betrachtet, ergeben sich Schwierigkeiten, nach welchen die gemeinschaftliche Erziehung der beiden Geschlechter methodisch recht bedenklich ist. Die experimentell-pädagogische Forschung hat nämlich nachgewiesen, daß Knaben und Mädchen nicht nur im Tempo und der Energie der körperlichen und geistigen Entwicklung, sondern auch in Gedächtnis, Ausdauer, Aufmerksamkeit, Auffassung u. a. eine Reihe ganz bedeutender Unterschiede zeigen. Insbesondere hat sie aber auch gefunden, daß die Perioden der optimalen Entwicklung der beiden Geschlechter nicht zusammenfallen, so daß z. B. die Knaben in gewissen Jahren die Vollkraft ihrer Leistungsfähigkeit entfalten, in denen die Mädchen der größten Schonung bedürfen. Wenn zwar auch diese Tatsachen mit völliger Sicherheit noch nicht festgestellt sind, so lassen sie doch erkennen, daß eine Zusammenarbeit von Knaben und Mädchen nicht ohne weiteres gerechtfertigt werden kann, in jedem Fall aber weisen sie darauf hin, daß es bei der Beurteilung dieser speziellen Frage Dinge zu berücksichtigen gibt, die ohne die Arbeit des Experimentalpädagogen verschlossen geblieben wären.

Und ganz ähnlich verhält es sich mit der Kardinalforderung der modernen Reformpädagogik, die alle Erziehung auf die „Entbindung der gestaltenden und produktiven Kräfte" zurückführen will. Diese Forderung hat in wenigen Jahren geradezu eine Revolution der Geister herbeigeführt, und man ist im besten Zuge, den gesamten Unterricht diesem Prinzip entsprechend umzugestalten. Natürlich ist diese Forderung auf die Beobachtung zurückzuführen, daß alle wirkliche Entwicklung beim Kinde durch Selbstentfaltung erfolgt, und es unterliegt keinem Zweifel, daß diese Beobachtung im allgemeinen richtig ist. Aber eben nur im allgemeinen. Denn schon in der Empfänglichkeit für die Reize, welche die Selbstentfaltung durch Selbstbetätigung herbeiführen sollen, zeigen sich bei den einzelnen Kindern so gewaltige Unterschiede — schon infolge der verschiedenen Haut- und Sinnessensibilität —, daß es sehr übel angebracht wäre, wollte man in die Macht der äußeren Anregung durch Eindrücke und Reize bei allen Kindern dasselbe Vertrauen setzen. Beinahe noch größer aber sind die Unterschiede in der durch

Digitized by Google

äußere und innere Impulse angefachten Aktivität des Kindes selbst. Bei vielen Kindern ist die eigene Aktivität sogar so gering, namentlich bei dem großen Prozentsatz der Schwachen, daß sie nicht ausreichen würde, das Kind alle die Erfahrungen erwerben zu lassen, die es zu seiner Entwicklung und zum Leben innerhalb der menschlichen Gemeinschaft notwendig hat. Außerdem ist der Ausdruck dieser Aktivität bei den einzelnen Kindern auch so verschieden – bei diesem äußert sie sich mehr auf sprachlichem, bei jenem mehr auf motorischem, optischem oder akustischem Gebiet –, daß die Bildung sehr unvollkommen und lückenhaft würde, wenn man sie von der vom einzelnen Kinde gewählten Selbstbetätigung allein abhängig machen, oder wenn man die schöpferische Produktion – wie das ja tatsächlich von einzelnen Reformern noch geschieht – etwa nur auf sprachlichem Gebiete veranlassen und pflegen wollte. Das sind Einwürfe, die die heute noch bestehende Uniformität in der Durchführung des Prinzipes der Selbstentfaltung als recht bedenklich erscheinen lassen, und zugleich Einwürfe, aus denen hervorgeht, daß es mit der Aufstellung und Propagierung eines Prinzipes noch nicht getan, sondern daß noch ein weiter Weg bis zu seiner richtigen Anwendung in der Erziehungspraxis zurückzulegen ist. Und dieser Weg kann von der Reformpädagogik allein nicht gefunden werden. Sie muß vielmehr die pädagogische Forschung zu Hilfe nehmen, da die besondere Art der Durchführung dieses Prinzips auf Grund streng empirisch gewonnener, statistisch und experimentell festzustellender Tatsachen zu entscheiden hat. Wohl kann die pädagogische Reformbewegung der wissenschaftlich-pädagogischen Forschung kräftige Anregungen geben, ja sie kann ihr sogar einmal, wie es in diesem Falle geschehen ist, in der Gewinnung von wichtigen Erkenntnissen den Rang ablaufen, indem sie mit genialer Intuition alte Schranken kühn über-übersteigt; die systematische Durchbildung der einzelnen Ideen muß sie jedoch der pädagogischen Forschung überlassen, die allmählich den festen Unterbau empirischer Tatsachen herbeizuschaffen hat, auf welche die pädagogischen Normen und Vorschriften zuverlässig aufgebaut werden können.

Indem ich dies feststelle, will ich natürlich die unvergleichlichen Verdienste der reformpädagogischen Bewegung nicht verkennen; denn es wäre durchaus unbillig, wenn man übersehen wollte, wieviel Gutes wir auf dem Gebiete der Erziehung in den letzten Jahren gerade dem Umstande verdanken, daß eine Anzahl genialer Stürmer und Dränger den wissenschaftlichen Rahmen durchbrachen und durch ihr großes literarisches Geschick weite, pädagogisch bisher uninteressierte Kreise für ihre Anschauungen gewinnen konnten. Meine Absicht ist in der Hauptsache vielmehr ledig-

Digitized by Google

lich die, auf die Existenz einer wissenschaftlichen Pädagogik wieder einmal hinzuweisen und namentlich dafür einzutreten, daß die Ergebnisse der experimentell-pädagogischen Forschung eine größere Berücksichtigung erfahren. Andererseits soll aber auch der wissenschaftlichen Pädagogik eine etwas engere Fühlungnahme mit der reformpädagogischen Bewegung auf das wärmste empfohlen sein. Der Erfolg liegt in einem sinnvollen Zusammenwirken: eine Reformbewegung, um für Ideen zu werben, eine wissenschaftliche Richtung, um für ihre Durchführung die Basis vorzubereiten.

Das schließt natürlich nicht aus, daß auch die wissenschaftliche Forschung von sich aus zu Reformvorschlägen gelangt, für die dann die Vertreter der Reformbewegung literarisch und propagandistisch tätig sind. Übrigens ist ja auch die Herkunft vieler Reformgedanken auf die wissenschaftliche Arbeit zurückzuführen, wenn sich dieser Ursprung auch nicht in jedem einzelnen Falle feststellen läßt. Reformen sind nie aus der Luft gegriffen; sie sind vielmehr in der Mehrzahl die Wirkung von Einflüssen, die der wissenschaftlichen Erkenntnis entstammen. Auch die gewaltige pädagogische Reformbewegung unserer Zeit ist nicht mit einem Male aus dem Nichts entstanden, sondern sie ist das Ergebnis des Zusammentreffens mancherlei Faktoren, unter denen der Siegeszug des Entwicklungsgedankens auf allen Gebieten, die mächtig emporblühende Kinderforschung, Fröbels Lebenswerk, die Ansprüche des modernen praktischen Lebens, die wissenschaftliche Pädagogik u. a. m. jedenfalls von nicht geringer Bedeutung sind. Wenn das nicht so wäre, so hätte man ein Recht, sich zu wundern, warum nicht schon früher das große Werk gelungen. Denn es hat doch zu allen Zeiten geniale Pädagogen gegeben. Aber erst heute ist von Leben und Wissenschaft der Boden für die Reformbewegung richtig vorbereitet. Ich finde es daher töricht, wenn sich erfolgreiche Reformer immer wieder auf ihren „sichern pädagogischen Instinkt" berufen und ihre Unabhängigkeit von der Theorie, ja sogar eine gewisse Geringschätzung der wissenschaftlich pädagogischen Arbeit versteckt und offen zum Ausdruck bringen.

Wie wenig man der Theorie und insbesondere der Mitarbeit der modernen experimentell-pädagogischen Forschung entraten kann, das zeigen gerade die pädagogischen Reformen, mit deren Durchführung in die Praxis man bereits begonnen hat. So kann z. B. das von dem tatkräftigen Leiter der Mannheimer Volksschule angeregte und seit Jahren (übrigens durchaus auf der Grundlage unserer bisherigen wissenschaftlichen Erkenntnis) durchgeführte Prinzip der Scheidung der Schüler nach ihrer Leistungsfähigkeit seine volle Tragweite erst dann entfalten, wenn

Digitized by Google

es einmal gelungen sein wird, das schwache und mittelschwache Kind vom begabten diagnostisch sicher abzugrenzen und die Leistungsfähigkeit des Schülers auf einzelnen Gebieten, sowie seine Gesamtleistung durch geeignete, leicht anwendbare Methoden wissenschaftlich zuverlässig festzustellen. Das ist nur ein Beispiel unter vielen, aber es ist hinreichend, um die Notwendigkeit der Mitarbeit der experimentell-pädagogischen Forschung bei der Lösung aller Erziehungsfragen mit Sicherheit erkennen zu lassen.

Ein näheres Eingehen auf das Wesen der experimentellen Forschung muß ich mir des Raumes wegen an dieser Stelle leider versagen. Ebenso muß ich darauf verzichten, über ihren derzeitigen Stand weitergehende Angaben zu machen. Wer sich darüber zu unterrichten wünscht, der sei auf die „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik" von Meumann (Leipzig 1907) hingewiesen.

Religion in allen Stunden.

Von Heinrich Scharrelmann-Bremen.

(Fortsetzung aus Heft 3.)

Was geht mich das an.

Kürzlich sah ich auf der Straße zwei Brüder, die in derselben Richtung gingen wie ich. Der größere lief dem kleinen nach. Der kleinere stolperte und fiel jämmerlich hin. Als ich den großen eingeholt hatte, der vor einem Buchladen stand und die ausgestellten Bilder besah, sagte ich zu ihm: „Du, Dein Bruder ist hingefallen." „Was geht mich das an," war seine Antwort.

Ich habe das häßliche Wort gar nicht wieder vergessen können. Was geht mich das an, sagte er, und es war doch sein eigener Bruder. Wie wenig Liebe muß in dem Herzen dieses Jungen gewohnt haben, daß er so antworten konnte.

Aber merkwürdig, seitdem ich einmal das Wort gehört hatte und es sich mir so eingeprägt hatte, habe ich es sehr oft wieder gehört, wenn auch nicht immer in derselben Form. Mitunter hieß es „Was geht uns das an?" „Was brauchen wir uns darum zu kümmern?" usw., aber es war doch immer wieder derselbe Gedanke und der Gedanke ist falsch, grundfalsch.

Alle Menschen und alle Dinge gehen uns an.

Beispiele:

Abhängigkeit des einen Handwerkers vom andern.

Unbekannte Hände, die für uns arbeiten, die mit helfen, daß wir heut unser Mittagessen verzehren werden, die arbeiteten, daß wir Möbel in den Stuben haben usw. usw.

Es geht uns sehr viel an, ob die Bergleute in den Steinkohlenbergwerken viel oder wenig Geld verdienen, ob die Neger in Südamerika ein menschenwürdiges Dasein führen können oder nicht.

Digitized by Google

Die Wohlfahrtseinrichtungen unserer Zeit verkörpern sämtlich den Gedanken der Abhängigkeit des Einen vom Andern oder der Gesamtheit vom Einzelnen. Die Nächstenliebe fängt an, ein soziales Pflichtempfinden zu werden.

Christus hat ein für allemal die Richtschnur für unsere sozialen Pflichten gegeben, indem er sagt: „Du sollst Deinen Nächsten lieben wie Dich selbst."

Der sittliche Mensch fragt nicht „Was geht mich das an?", sondern „Wie kann ich mit meinen schwachen Kräften helfen zum allgemeinen Wohl?" So allein kann die Menschheit glücklich werden.

Der aber als erster gesagt hat: „Du sollst Deinen Nächsten lieben als Dich selbst!", der konnte auch von sich behaupten: „Ich und der Vater sind eins."

Nächstenliebe führt zur Gottesliebe.

Ob Gott, wenn er eins seiner Geschöpfe leiden sieht, auch sagt „Was geht mich das an?" Was würde uns ein solch unsittlich denkender Gott sein!

Das gerade macht ja seine Liebe göttlich, daß er für alle bereit ist, zu helfen.

Rufet mich an in der Not und ich will euch erretten.

Ja, aber wie mancher hat schon gebetet und das Gebet ist doch nicht erhört worden? Also nützt es nichts zu beten?

Jedes Gebet wird erhört, nur muß man Gott nicht vorschreiben wollen, in welcher Weise das Gebet erhört werden soll.

Die Liebe Gottes möchte seinen Geschöpfen alles gewähren, die Weisheit Gottes erwägt die Zweckmäßigkeit der Gabe.

Manches Gebet wird in ganz anderer Weise erhört, als wir Menschen erwarten. Unerhört kann kein Gebet bleiben.

Liebe.

In unserer Kunsthalle hängt ein großes Bild, vor welchem die Leute oft stehen bleiben, lange und in tiefen Gedanken stehen bleiben, um es zu beschauen. Und wer auf das Bild von weitem zukommt, der versteht eigentlich gar nicht, warum die Menschen es so viel beschauen. Eine Frau, eine ganz gewöhnliche Arbeiterfrau aus dem Moore sitzt auf einer Karre und gibt ihrem kleinen Kinde zu trinken. Das ist doch wahrlich nichts besonderes. Solche schlecht angezogene Frauen kann man ja jeden Tag auf der Straße sehen und kleine Kinder gibt es auch genug, und daß die Frauen die kleinen Kinder auf den Armen tragen, ist auch etwas alltägliches.

Und doch ist auf dem Bilde etwas ganz besonderes. Ich meine nicht die Kunst, mit der das Bild gemalt ist. Der Maler ist sicher ein großer Künstler. Die Frau sieht aus, als wenn sie lebte und das Kind auch, so natürlich und deutlich ist alles gemalt. Und die Wolken am Himmel und das bischen, was von der Landschaft zu sehen ist, das alles kann gar nicht besser gemalt werden.

Aber das alles ist es, glaube ich, doch nicht, weshalb die Leute es so viel beschauen, wenn ich auch gern zugeben will, daß die große Kunst, die in dem Bilde sicherlich mit wirkt und auch die Menschen mit anlockt.

Was mir das Bild so lieb macht und was, wie ich glaube, auch andere Leute veranlaßt, es so lange zu betrachten, das ist die Andacht, die es in

Digitized by Google

guten und empfänglichen Menschen weckt. Aus den Zügen der Mutter spricht eine so innige Liebe zu ihrem Kinde. Sie hat das Kind so weich und warm in den Arm genommen, wie es nur eine gute, liebe Mutter kann. In dem Gesichte der Mutter steht nur Liebe zu dem kleinen Wesen an ihrer Brust geschrieben. Sie gibt ihm zu trinken und es ist, als ob sie bete, daß der liebe Gott ihrem kleinen Kindchen sein Frühstück, das ihm so gut schmeckt, auch segnen möge.

Kann es etwas schöneres geben, als eine gute, treue Mutter, die für ihr kleines Kind sorgt? Die Mutterliebe ist doch die schönste Sorte der Liebe, die es überhaupt in der Welt gibt. Ob es Tag oder Nacht ist, ob die Mutter Zeit hat und Lust und Kraft oder nicht, sie eilt zu ihrem Kindchen, wenn das Kind die Mutter ruft. Und nun gar erst, wenn ein Kind krank geworden ist! Dann vergißt manche Mutter oft sich selbst vollständig und geht ganz auf in der Pflege ihres kranken Lieblings. Und wenn mehrere Kinder in einer Familie sind, dann ist das kranke Kind dasjenige, dem die Mutter am meisten Liebe zeigt.

Manchmal habe ich schon gemerkt, daß die größeren Kinder sagten: „Unser jüngster Bruder oder unsere jüngste Schwester wird von Mutter immer vorgezogen.“ Und wenn ein großer Junge oder ein großes Mädchen so etwas sagt, dann haben sie ganz recht damit. Unrecht ist es nur, ärgerlich und böse darüber zu werden, daß die Mutter ihr Kleinstes den Größeren „vorzieht“, das heißt, mehr bei dem Kleinen ist, mehr dafür sorgt, es mehr herzt und küßt.

Und ein Unrecht ist das nicht? Sollten nicht alle Kinder der Mutter gleich lieb sein? Ach, das sind sie ja auch, und die Mutter gibt dem kleinsten ihrer Kinder nur deshalb mehr Liebe, weil das kleinste die Mutter und ihre Liebe nötiger hat, als die größeren. Weiser konnte der liebe Gott es gar nicht einrichten. Immer das schwächste, das kränklichste, das unglücklichste, das kleinste Kind rührt das Herz der Mutter am stärksten. Sie muß, sie mag wollen oder nicht, sie muß es lieber haben, als die größeren, die schon selbständiger sind und sich selbst besser zu helfen vermögen.

Darf man der Mutter zürnen deshalb? Nein, man sollte seine Mutter segnen dafür, daß sie so weise und vernünftig handelt.

Und rührend ist es, daß gerade wie die Menschenmutter auch die Tiermutter mit großer Liebe für ihre Kinder sorgt. Das Junge der Fledermaus hält wie ein kleines Kind die Fledermausmutter mit den Armen um den Hals fest. Und wenn die Fledermaus des Nachts durch die laue Sommernacht flattert, dann trägt sie ihr Kind stets mit sich. Und das Kleine hält sich an seiner Mutter fest, die Arme um ihren Hals geschlungen und läßt sein liebes Mütterlein nicht los. Im Fluge fängt die Mutter Nachtschmetterlinge und Käfer und sucht die weichsten und schönsten Stücke der gefangenen Tiere aus und gibt sie ihrem Kinde.

So wird die Fledermausmutter Tag und Nacht ihr Kind nicht los, sie trägt es immerfort mit sich herum, bis das Kleine größer geworden ist. Dann beginnt sie eines Nachts mit ihm die ersten Flatterversuche. Hoch in der Luft schüttelt sie sich, so daß sie die junge Fledermaus plötzlich loslassen muß und in die Tiefe stürzen würde, wenn nicht die Mutter schnell wie der

Digitized by Google

Blitz nach unten flöge und mit ihrer ausgebreiteten Flughaut wie in einem großen Fallschirm das Junge wieder auffinge. Gleich hakt dieses sich wieder ängstlich an der Mutter fest. Aber immer wieder versucht die alte Fledermaus, die junge hoch oben in der Luft von sich abzuschütteln, damit diese das Flattern erlernt. Ängstlich und hilflos breitet auch die junge Fledermaus ihre Flughäute aus und flattert unsicher in der Luft herum und stürzt wieder nach unten, und wieder wird sie aufgefangen, von den treuen Mutterarmen. Und immer wieder und immer wieder wirds so versucht, bis endlich das kleine Ding bei seinen Flatterversuchen nicht mehr in die Tiefe stürzt und selbst gut das Fliegen gelernt hat. Aber wenn es auch schon einigermaßen selbständig fliegen kann, die Mutter hat acht auf ihr Kind und fliegt unter ihm in derselben Richtung, um ihr Kleines sorgfältig auffangen zu können, wenn es keine Kraft mehr haben sollte oder eine Ungeschicklichkeit begeht. Daß eine Tiermutter oder Menschenmutter dieselbe Liebe zu den Kindern hat, hat der liebe Gott in ihre Herzen gepflanzt.

Dieselbe Liebe aber haben auch die Pflanzen für ihre Samenkörner. Und die Samenkörner sind ja nichts anderes, als die Kinder der Blumen und Pflanzen.

Hast du schon einmal eine große Bohnenschote aufgepellt? Kann die Bohnenpflanze wohl ihre Kinder, die Bohnen, weicher und molliger einbetten, als sie es tut?

Kürzlich habe ich ein wunderschönes Buch gelesen, von der Weisheit der Blumen. Darin sind unzählige Beispiele, wie trefflich und weise „die Natur" für den Samen sorgt. Je nach der Art der Pflanzen und je nach ihrem Standorte hat „die Natur" immer neue Mittel erfunden, um die kleinen Samenkörner vor dem Untergange und dem Verderben zu bewahren, um sie weit hinauszuschicken in die Welt, damit sie einen guten Platz finden zum Keimen und Wachsen und Gedeihen.

Unermüdlich sorgt „die Natur" für ihre Kinder. Sie ist auch eine Mutter, die unzählige Kinder hat, die ihr alle lieb sind und die zartesten und schwächsten sind ihr, wie bei der Menschenmutter, die liebsten, denn für die sorgt sie am meisten. Und wir wollen ihr nicht böse darum werden, daß sie ihre schwächsten Kinder den stärkeren und größeren vorzieht.

Ja wahrlich, wer eine gute, treu sorgende Mutter hat, der soll sie wieder lieb haben, dadurch allein kann er ihr alle ihre Liebe und Güte vergelten.

Ach, aber wie viele arme Kinder haben keine Mutter mehr. Ist das nicht eine große Ungerechtigkeit? Wie leicht kann solche Kinder ein Unglück treffen! Warum dem einen Kinde die Mutter genommen wird und warum die Mutter eines anderen Kindes am Leben bleibt, das weiß kein Mensch. Aber verlassen sind auch die Waisen nicht. Gerade, wenn solch ein großes Unglück eintrifft und in einer Familie die Mutter durch den Tod herausgerissen wird, dann wird gleich in allen Menschenherzen, die von einem solchen Unglück hören, das Mitleid wach. Und die Verwandten und Freunde und Bekannten haben keine Ruhe, bis sie wissen, daß die kleinen Waisen untergebracht und gut versorgt sind und daß wieder Mutteraugen sie bewachen. Wenn die Mutter stirbt, wird die Liebe in anderen Herzen lebendig.

Digitized by Google

Aber wer hat denn nun diese Liebe in das Menschenherz hineingepflanzt? Wer hat die Liebe gemacht? — Der nichts als die Liebe selbst ist, den nennen wir Gott. Er ist es, der an das Mutterherz pocht und leise flüstert: „Hörst Du nicht, gute Mutter, daß Dein Kind nach Dir ruft? flink, eile und hilf ihm!“ Er sorgt für die Menschenkinder, für die Tierkinder und für die Pflanzenkinder. Selbst für das kleinste Samenkorn hat er liebevoll gesorgt und es beschützt. Er sorgt auch für Dich. Ja, aber wenn die Kinder nun auch eine schöne Jugend gehabt haben, dann kommt später das Leben und rüttelt sie hin und her und zaust sie und schickt ihnen böse Tage und Sorge und Kummer aller Art. Da hört dann plötzlich die Liebe auf? Ich kanns nicht glauben. Was sollte alle Liebe in der Jugend nützen, wenn der Mensch später doch untergehen müßte in Unglück und Leid? Dann wäre ja alle die aufgewandte Mühe doch vergebens gewesen.

Denke Dir nur einmal solch ein altes Mütterlein, daß es sich lange Jahre hat bitter sauer werden lassen um seine Kinder und hat sich die Bissen Brot vom Munde gespart, um sie den Kindern geben zu können. Und später, nun die Kinder mit vieler, vieler Mühe groß geworden sind und die Mutter von vieler Arbeit krank und siech und matt und schwach ist — jetzt soll auf einmal das ernste Leben kommen dürfen und bringen Unglück aller Art und Krankheit und Tod über die ganze Familie und machen alles wieder zu nichte? — Ich kanns nicht glauben! Ich glaube, es ist im Menschenleben überhaupt so, wie in der Familie auch. Wenn nämlich die Kinder groß geworden sind, dann haben sie allerdings die Eltern nicht mehr so nötig, wie früher, da sie noch klein waren. Aber sie wissen, die Eltern sind doch dann, wenn einmal ein Unglück kommt, stets bereit wieder zu helfen und treu zu sorgen. So ist es auch im Leben.

Ob Deine leiblichen Eltern noch leben oder ob sie schon gestorben sind, ob Du noch Verwandte und Freunde hast, oder ob Du einsam und verlassen in der Fremde weilst, Du wirst es in Deinem Leben, wenn Du nur die Augen und das Herz offenhälst, oft genug merken, daß plötzlich für Dich gesorgt wird, so schön und weise, so lieblich und gut, wie Deine gute Mutter es nicht besser hätte tun können. Und je mehr Du darauf achtest, desto mehr wirst Du, wo Du auch bist — ganz verborgen und still wirkend, aber nie ruhend, die Liebe und Fürsorge für Dich gewahr werden, die Dir immer zur Seite bleibt, in guten und in bösen Tagen. Ob Du in Deinem Elternhause am warmen Ofen sitzest oder ob Du im fernen Amerika lebst, ob Du jung bist oder alt, ob gesund oder krank, ob reich oder arm, ob Du lebst oder stirbst, sie ist und bleibt bei Dir, die Liebe, die Dein Leben behütet, die Liebe Gottes.

Die Liebe höret nimmer auf.

Rätsel.

Ich kenne ein feines Rätsel, kannst Du das raten?

„Noch nackter als nackt,
So nackt, daß es knackt!“ — Was ist das?

Digitized by Google

Ja, wenn es Dir nicht schon einmal aufgegeben worden ist und seine Lösung Dir gesagt wurde, dann wirst Du wohl kaum raten, was damit gemeint ist, und darum will ich Dir die Lösung sagen: Es ist das Gerippe des Menschen. Nicht wahr, das ist „noch nackter als nackt" und es ist auch „so nackt, daß es knackt!"

Ist es nicht ein feines Rätsel, klug erdacht und geschickt zurecht gemacht?

Wie oft lacht man, wenn man die Auflösung eines Rätsels hört, weil man auf die richtige Lösung gar nicht kommen konnte, trotz alles Stirnrunzelns und alles ernsthaften Nachdenkens. Ein gutes Rätsel soll uns recht verblüffen, und wenn man hört, was damit gemeint ist, soll man noch verblüffter werden.

Aber so schwer wie das obige Rätsel sind doch nur die besten. Die meisten Rätsel sind leicht zu lösen.

Und in ernstliche Verlegenheit kommt man durch solche Rätsel wohl nur ganz selten. Oder es müßte einem dann schon so ergehen, wie jenem Rätselmacher, der sich ein neues Rätsel ausgedacht hatte und es einer Zeitung schickte, und der dann, als das Rätsel gedruckt war, und eine Menge Leute versucht hatten, es zu lösen, endlich von der Redaktion aufgefordert wurde, seine Lösung einzuschicken, damit die Zeitung denjenigen Bescheid geben konnte, die das Rätsel richtig erraten hatten. Aber da kam der gute Rätselmacher böse in Verlegenheit. Er hatte selbst die Lösung verloren und zermarterte nun seinen Kopf, um eine neue, richtige Lösung zu finden. Wie ärgerlich war er da über sich selbst, daß er ein so schweres Rätsel erdacht hatte. Tag und Nacht hatte er keine Ruhe und fand doch die Lösung seines eigenen Rätsels nicht wieder.

Nicht wahr, das ist drollig für denjenigen, dem es nicht gerade passiert. Uns pflegen Rätsel nicht so viel Kopfzerbrechen zu machen. Oder gibts auch für uns Rätsel, die wir lösen müssen und nicht lösen können?

Gewiß!

Wie manchmal hört man jemand angstvoll ausrufen: „Der und der ist mir ein Rätsel, ich kann nicht aus ihm klug werden." Und wie manchmal hängt ein ganzes Lebensglück davon ab, ob man solch ein Rätsel in Menschengestalt richtig zu lösen vermag oder nicht.

Mir fällt da die Geschichte eines reichen jungen Mädchens ein, das sich mit einem Manne verheiraten wollte, der durch sein freundliches, liebenswürdiges Wesen alle, die ihn kennen lernten, bezauberte, der sich aber hinterher als ein elender Heuchler entpuppte. Es war ihm nur um das Geld des jungen Mädchens zu tun gewesen und als er das nach der Hochzeit erhalten hatte, machte er sich mit der Mitgift seiner jungen Frau auf und davon.

Als das geschehen war, schlugen alle, die ihn gekannt hatten, die Hände zusammen und riefen: „Wie ist es möglich, daß ein Mensch so heucheln kann; wer hatte das geahnt?"

Was hätte die junge Frau wohl darum gegeben, wenn sie vor der Hochzeit dieses Menschenrätsel hätte lösen können?

Nun muß einer schon ein ganz arger Heuchler und Schurke sein, um sich so verstellen zu können, daß keiner etwas merkt von seiner wahren Natur. Meist verrät sich solch ein Schurke durch irgend etwas ja doch.

Digitized by Google

Entweder durch einen unsteten Blick – er vermag andere Menschen nicht frei und offen anzusehen –, oder er spricht, wenn er sich nicht beobachtet glaubt, einmal ein Wort, oder tut irgend etwas, was ihn verrät usw.

Da heißt es also, wenn man einem fremden Menschen Vertrauen entgegen bringt, die Augen aufmachen, damit man das Rätsel richtig löst und nicht nachher sich selbst anklagen muß.

Jedes Menschenangesicht ist ein Rätsel, das uns vor die Frage stellt: „Was hältst Du von mir?"

Ja, noch mehr, jedes Menschenangesicht erzählt uns eine lange Geschichte von Freud und Leid, von Unglück und Glück. Wir können freilich nur immer ein wenig davon lesen und deuten. Aber man lernt es mehr und mehr, wenn man sich Mühe dazu gibt.

Wenn ein Mensch laut jammert und stöhnt, dann ist es freilich ja keine Kunst, zu erraten, daß ihm irgend etwas fehlt, und es braucht sich niemand etwas auf seine Menschenkenntnis einzubilder, wenn er hingeht und einem laut stöhnenden Menschen Hilfe bringt.

Aber wenn jemand nur innerlich jammert und stöhnt und nur ein ganz, ganz feiner Leidenszug um den Mund uns ankündigt, wie elend ihm zu Mute ist, dann ist es schon eine schwerere Kunst, dieses feine Merkmal des Schmerzes vom Gesicht ablesen zu können.

Und besonders, wenn man ein Gesicht jeden Tag um sich hat, dann sieht man fast gar nicht mehr die feinen Veränderungen, die oft mit ihm vorgehen.

Schau nur mal täglich Deiner Mutter oder Deinem Vater ins Gesicht und versuche es, da zu lesen, wie sie sich befinden, was sie gern möchten und wünschen, wenn heimliche Sorgen und Gedanken sie quälen usw.

„Wenn Du das kannst, wenn Du Deinen Lieben erst alle Gedanken, von den Augen ablesen kannst," dann hast Du es im Rätsellösen schon ein gutes Stück weiter gebracht. „In eines jeden Menschen Gesichte steht seine Geschichte, sein Hoffen und Lieben deutlich geschrieben. Sein innerstes Wesen, es tritt hier ans Licht, doch nicht jeder kann lesen, verstehn jeder nicht."

Aber glaube ja nicht, daß das die schwersten Rätsel seien, die es auf dieser Welt gibt. Die wunderbarsten Rätsel sind die der Natur. Blicke nur einmal abends hinauf zum Sternenhimmel und schaue die tausend und abertausend Sterne an, die Dir von dort oben entgegenblinken. Da stehst Du vor dem schwersten und wunderbarsten Rätsel, das es überhaupt gibt. Wer das versteht, ganz zu Ende versteht, für den gibt es überhaupt keine Rätsel mehr. An diesem letzten großen Weltenrätsel buchstabieren die Menschen schon, seit sie Augen haben, herum und vermögen es immer noch nicht zu lösen. Was soll all dies Gefunkel dort oben? Ist es geschaffen, nur damit wir am Abend uns dieses Feuerwerks erfreuen können? Jeder Stern ist eine Weltensonne, sagt die Wissenschaft. Was haben denn alle diese Sonnen für einen Zweck? Sie sollen wahrscheinlich ihre Erden erwärmen und erleuchten, gerade wie unsere Sonne auch unsere und andere Erden erleuchtet. Und warum sollen sie das? Leben auf jenen unendlich fernen, ungezählten Erden auch Wesen, die Licht und Luft nötig haben wie wir? Gibt es dort auch Menschen? – Keiner weiß es. Die Wissenschaft schweigt. Diese Fragen

Digitized by Google

liegen ihr viel zu fern. Das Herz aber drängt weiter und fragt? Und woher stammen diese Millionen Weltensonnen? Woher erhalten sie ihr Licht? Wer schreibt ihnen ihre Bahnen vor? Wieder schweigt die Wissenschaft und zuckt die Schultern. Im Herzen aber tönt eine leise Stimme, wenn Du diese Frage allen Ernstes stellst, die spricht zu Dir: „Ich weiß, wer alle diese Sonnen geschaffen hat, und weiß auch, wer sie erhält und weshalb sie sind. Die ganze Welt ist der bunte Mantel seiner Herrlichkeit, dessen Macht und Weisheit und Liebe unermeßlich sind."

Der Kompaß.

Gestern las ich in der Zeitung, daß der große Dampfer „Kaiser Wilhelm der Große", den wir vor gut acht Tagen in Bremerhaven besehen haben, wieder in Newyork angekommen ist. Ist das nicht ein Wunder, daß solch ein Schiff so sicher und so schnurstracks den Weg über den ganzen Ozean hinweg findet? Wie ist es denn eigentlich nur möglich, daß der Kapitän so zuverlässig sicher sein Schiff gerade auf den Punkt der endlos langen amerikanischen Küste zuzusteuern vermag, wo Newyork liegt? Irgend welche Zeichen hat er doch unterwegs nicht, wonach er seinen Kurs richten kann. Tagelang nichts als Himmel und Wasser, und das Wasser sieht überall grünblau aus, eine Woge gleicht der andern, nirgends ein Baum, ein Leuchtturm, ein Haus, nichts, woran er erkennen könnte, wo er sich auf der unendlichen Wasserwüste befindet.

Und doch trifft das Schiff, wenn keine Hindernisse unterwegs eintreten, genau zur festgesetzten Zeit im Hafen ein, wo es eintreffen sollte.

Freilich, ganz ohne Führer würde wohl keiner den weiten Weg finden, oder er müßte dann schon manche falsch eingeschlagene Richtung zu verbessern suchen und wohl länger an der amerikanischen Küste herumsuchen und entlang fahren, um den richtigen Hafen endlich zu erreichen.

Ja, ohne Kompaß würde ein Schiff schwer in den richtigen Hafen zu führen sein. Aber der kleine, winzige Kompaß hinten im Steuerhause ist ein so zuverlässiger, sicherer Ratgeber, er ist so untrüglich und unbestechlich, daß sich jeder Kapitän auf ihn verlassen kann.

Und dabei zeigt der Kompaß dem Schiffsführer nicht einmal direkt den Weg. Er besteht ja aus nichts anderem, als aus einem hübsch polierten Mahagonikasten, mit einem Glasdeckel darüber. Mitten durch den Boden des Kastens ist eine Nadel gebohrt und darauf balanciert eine Magnetnadel, die wie ein Doppeluhrzeiger geformt ist. Und außerdem befindet sich in dem Kasten die Windrose, ein Blatt Papier, worauf ein Kreis gezeichnet ist, in welchem vierundsechzig verschiedene Himmelsrichtungen eingezeichnet sind.

Das ist alles. – Die Magnetnadel wird von dem großen Magneten, der in der Erde ist, angezogen und zeigt, wenn man sie frei balancieren läßt, nach Norden – das Schiff mag sich befinden oder sich drehen und wenden, wo und wie es will –, unentwegt zeigt die Nadel nach Norden. Darauf verläßt sich der Kapitän. Nach dieser Nordrichtung, die er jeden Augenblick von seinem Kompaß ablesen kann, sucht er das Schiff zu lenken. Das ist nun freilich nicht so gemeint, daß das Schiff so lange gedreht wird, bis die Spitze nach Norden gerichtet ist und dann fährt es los; bewahre,

Digitized by Google

dann würde der Dampfer sein Lebtag nicht nach Newyork und überhaupt nach Amerika kommen. Er würde geradewegs auf den Nordpol zusteuern und bald zwischen wildgezackten Eisbergen festsitzen. Der Kapitän fängts klüger an. Er sieht aus einem dicken Buche, wie weit er seine Schiffsspitze von der Nordrichtung, die ihm der Kompaß anzeigt, nach Westen abdrehen muß, um nach Newyork zu kommen. Aber, hätte er den Kompaß nicht, der sich niemals irrt und dessen Nadelspitze immer wieder die Richtung nach Norden sucht, er könnte lange steuern und suchen, ehe er hin käme.

Ach, dann haben wohl die Zugvögel, die uns im Herbst verlassen und die ganz bis nach Afrika ziehen, auch wohl in ihrem Kopfe einen solchen Kompaß, der ihnen sagt, wo Afrika liegt und der ihnen so den Weg weist?

Wie fangens die denn an, daß sie die weite Reise nach Süden jedes Jahr zweimal so genau zurückfinden, so daß sie im Frühjahr, wenn sie wiederkommen, auch genau wieder zu ihrem alten Neste fliegen? Oder richten die sich nach den Dörfern und Städten, über die sie hinweg fliegen? Ich glaube kaum! Denk nur einmal, über wie viele hundert Dörfer und Städte eilen sie auf ihrer Reise hinweg. Nein, die kann so ein kleines Vogelgehirn nicht alle behalten und sich merken. Und außerdem glaube ich, von oben gesehen sieht doch wohl ein Dorf genau so aus wie das andere.

Ja, die Naturforscher haben schon oft über diese Vogelwanderungen nachgedacht und haben es immer noch nicht heraus, ob sich die Vögel nach den Dingen unter ihnen richten oder nicht und wie sie es überhaupt anfangen, daß sie ihr Reiseziel so sicher finden. Ob sie an den Flüssen und Bergen entlang fliegen? Ob sie sich nach der Sonne richten? Ob eine feine Stimme in ihnen etwas zu ihnen sagt? – keiner weiß bis jetzt genaueres darüber. Aber Tatsache ist es, daß dasselbe Vogelpaar, das im Herbst sein Nest verläßt, auch wieder im nächsten Frühjahr dahin zurückkehrt.

Das glaube ich, da sind die Vögel gut dran, wenn sie so sicher ihr Haus wiederfinden, sie sind besser dran, als wir Menschen manchmal. Wie manches Kind ist schon von zuhause fortgegangen und hat sich jämmerlich verlaufen, sein Elternhaus trotz eifrigen Suchens und trotz vieler Tränen doch nicht allein wiederzufinden vermocht.

Und manchem großen Menschen ists auch schon so ergangen, daß er sich im Leben arg verlaufen hat und sich selbst nicht wieder zu finden vermochte und ist lange, lange Zeit in die Irre gegangen.

Eigentlich ists doch Unrecht von Gott, daß er uns Menschen nicht auch einen Kompaß ins Herz gesetzt hat, wonach wir uns im Leben richten können, der uns sagt, unbestechlich sagt, wie wir uns verhalten und was wir tun sollen.

Doch was rede ich da? Solchen Kompaß haben wir ja in uns. Wir nennen ihn nur nicht den Kompaß, sondern d a s G e w i s s e n.

Das Gewissen! es ist die Stimme Gottes im Herzen. Jeder kennt sie, die feine Trösterin und Mahnerin. Wohl gibt es Menschen, die nicht sehen oder die nicht hören können oder die keine gesunden Gliedmaßen haben, aber Menschen ohne jede innere Stimme, die gibt es nicht.

Hast Du gutes getan, gleich fängts drinnen im Herzen an zu sprechen: „Siehst Du, das war gut und recht. Mach es immer so, dann wird Dir es

gut ergehen auf Erden." Und wenn das Gewissen so gesprochen hat, dann steigt uns das Blut in die Wangen, frischer und fröhlicher ist uns ums Herz, die Augen blicken heller und der Mund lächelt vor innerem Glück.

Und hast Du den richtigen Weg verloren, hast Du etwas getan, was Du nicht tun solltest, wieder fängt es an, im Herzen zu mahnen und unruhig zu pochen und quälende Gedanken steigen in uns auf.

Freilich, wer dann auf diese innere Stimme nicht hört, wer sein Herz verstockt und gerade das Gegenteil tut von dem, was das Gewissen ihm rät, der gleicht dem Kapitän, der sich nicht um seinen Kompaß mehr kümmert, der „selbst wohl wissen will, wo Norden ist." Er kommt in Gefahr, die Richtung völlig zu verlieren und landet da, wo er nicht landen sollte.

Je verstockter und trotziger ein Mensch ist, desto leiser und undeutlicher wird das Gewissen, desto seltener spricht es zu dem Menschen und so wird ein solcher bald ganz führerlos.

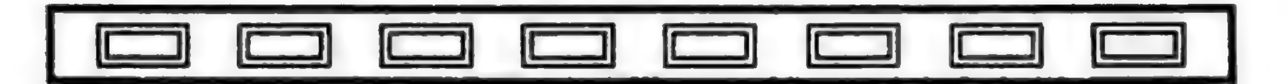
Wie ein Schiff ohne Kompaß, treibt er bald hier-, bald dahin, ganz wie seine Launen und Wünsche es wollen.

Wer aber den Ratschlägen seines Gewissens folgt, der kann Wunderdinge erleben! Immer häufiger meldet es sich, immer bestimmter werden seine Weisungen, immer deutlicher seine Stimme. Ja, ein solcher Mensch spricht zuletzt mit seinem Gewissen, wie mit seinem besten Freunde. Es sagt ihm immer mehr. Es sagt ihm nicht nur, was gut und recht ist, was er tun und was er lassen soll, sondern es warnt und rät ihm auch, wenn ihm Gefahr droht, wenn ein Mensch ihn betrügen will, wenn ein „Freund" ihn zu hintergehen versucht.

Immer treuer und lebendiger wird dann dieser innere Freund und dann kommt über einen solchen Menschen eine so große Zuversicht und ein so unerschütterliches Vertrauen, daß ihn keine Angst mehr befällt, er mag sich befinden, wo er will.

„Und ob ich schon wanderte im finstern Tal, fürchte ich kein Unglück; denn Du bist bei mir, Dein Stecken und Stab trösten mich.

Du bereitest vor mir einen Tisch gegen meine Feinde. Du salbest mein Haupt mit Öl und schenkest mir voll ein."



Auf den Spuren Gansbergs.

Von N. Widmann-Mannheim.

Eine Unterrichtsstunde in Heimatkunde mit den Kleinen und Schwachen.

„Der Anschauungsunterricht nimmt seine Stoffe aus dem Menschen- und Naturleben, wie es sich abspielt innerhalb des geistigen Horizontes des Kindes oder an seinen Grenzen. Der erste Unterricht unserer Kleinen muß die vermittelnde Rolle zwischen Haus und Schule übernehmen, indem er die bisher mehr spielende und phantasierende Tätigkeit der Kinder nicht mit einem Male abbricht und durch den geistigen Druck, den die voreilige Dar-

reichung einer Menge neuer Kenntnisse ausübt, vorschnell abkürzt, sondern auf den bisherigen Wahrnehmungskreis der Kinder eingehend und diesen bearbeitend, allmählich an die strengere Zucht eines geordneten Schulunterrichts gewöhnt und dazu überführt. Also nichts Neues, sondern das bisher Erlebte wird geklärt, gruppiert und in entsprechende sprachliche Formen gekleidet. Das Kind verlangt zunächst, daß der Ausgangspunkt sich nach seinem Interesse richte, und daß es im Unterrichte nur Leben vorgeführt erhalte."

Das Thema unserer Besprechung lautete: „Was der Pflasterstein uns erzählt."

Die unterrichtliche Behandlung gründet sich auf Klassenerlebnisse. Drei Unterrichtsgänge dienten dazu, das, was das Kind einzeln und zufällig schon erlebte, noch einmal unter Führung des Lehrers bewußt in sich aufzunehmen, also daß es das Geschaute bezw. Erlebte verschiedenartig darzu-

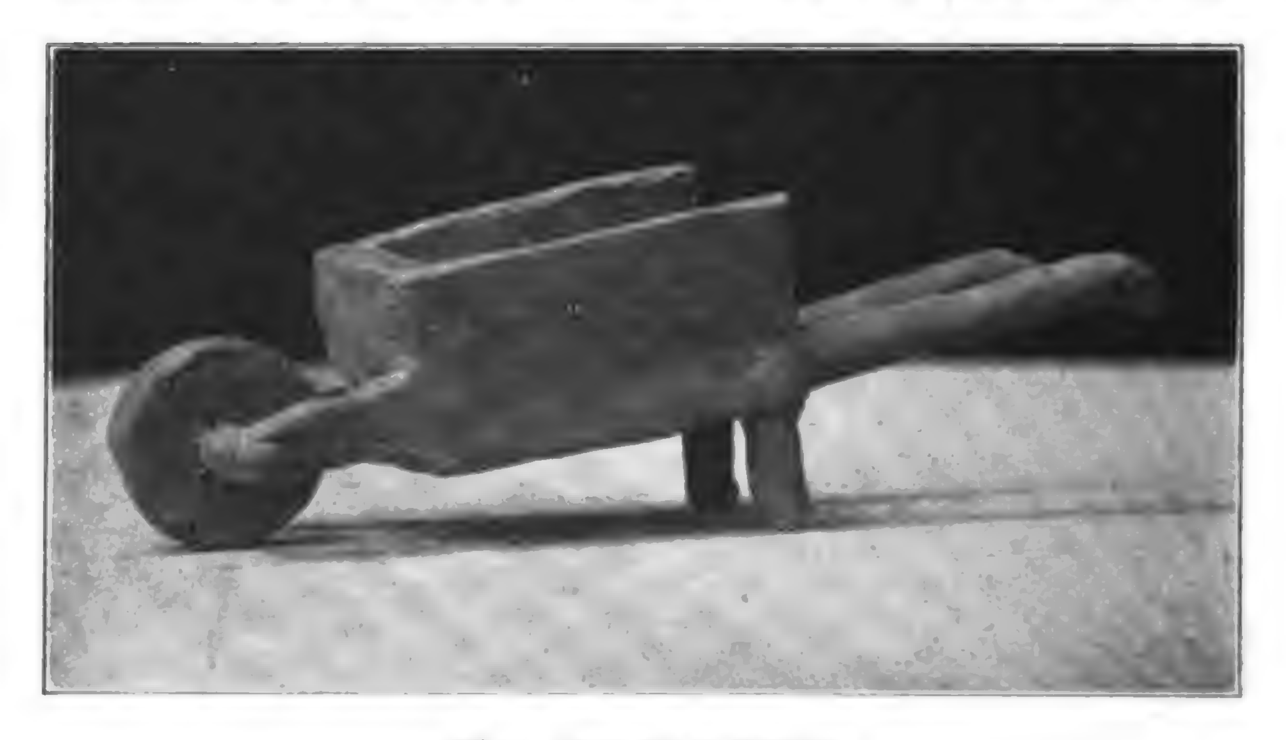


Abb. 1. Formarbeit in Plastilina.

stellen vermag. Wie der Verlauf der Stunde zeigt, bedienten sich die Kinder des plastischen, flächigen, zeichnerischen, mündlichen und schriftlichen Ausdrucksmittels.

Der 1. Unterrichtsgang führte uns zur Arbeitsstätte des Pflästerers. Auf dem 2. Gange machten wir Besuch in der Wohnung der Pflastersteinfamilie (Lagerplatz der Pflastersteine am Neckarufer). Der 3. Gang war eine Fahrt nach Weinheim (Maiausflug). Die Fahrt zeigte uns, wo der Pflasterstein zu Hause ist (Steinbruch).

I. Ich führe hier vor, wie sich die Besprechung über den ersten Unterrichtsgang gestaltete: „Die Straße wird vom Pflästerer ausgebessert." Auf unsrem Gange waren wir zur Erkenntnis gekommen, daß die Straße alt und schecht geworden ist. Von den Kindern wurden hierauf nachstehende Ausführungen gegeben: „Ja die Pflastersteine halten nimmer fest – und sie

Digitized by Google

wackeln — die Steine sind tiefer im Boden — da ist dann ein Loch — und der Wagen fährt hinein — dann wackelt er — und die Fässer fallen herab —."

Ich werfe ein: „Auch wenns regnet, sieht man, daß die Straße alt ist." Dazu gaben die Kinder die Erklärung: „Das Wasser bleibt im Loch stehen — es geht nicht in den Kandel — und es gibt einen See — die

Abb. 2. Formarbeiten in Plastilina.

kleinen Poppele machen sich barfuß — sie patschen drin herum." Und wir sind doch auch schon bei der Pfütze gestanden. Die Kinder waren sofort bereit, dieses Erlebnis durch Worte zu illustrieren: „Ja, wir haben in den Spiegel geschaut — da ist der Himmel drin — die Sonne hat auch herausgeguckt — und wir haben uns alle ganz drin gesehen."

Daß die Straße alt und schlecht ist, haben auch andere Leute gesehen.

Digitized by Google

Dort aus der Ecke tönts: „Ja, der Straßenmann“ (Straßenmeister). Der geht zu den Pflästerern und bestellt sie. Schon hat ein Knirps meine Worte erfaßt und ruft: „Pflästerer vorwärts, die Straße muß gemacht werden!“ „Nichts ists, der Pflästerer weiß ja gar nicht wo“, erklärt ein großer Teil der Klasse. Und einer aus der Klasse stellt den Befehl klar: „In der Bismarckstraße beim Schloß ist die Straße kaput; morgen muß sie gemacht werden!“ In ähnlicher Weise, von mir selten eine Frage stellend, nur die kleine gesprächige Welt durch Einwürfe zu einem bestimmten Ziele lenkend, wurden folgende Gedanken verwirklicht: „Mit dem Wagen sind die Pflästerer gekommen. Sie ziehen den Kittel aus. Sie hängen den Kittel an den Baum. Sie stellen den Pfosten mitten auf die Straße; auf dem Pfosten steht ‚gesperrt‘; dann darf kein Wagen fahren. Mit der Eisenstange machen sie den wackligen Stein heraus. Dann gehts schnell. Die andern Steine hackt er mit der Picke heraus. Mit der Schippe schaufelt er den alten Sand heraus.

Abb. 3. Formarbeiten in Plastilina.

Vom Sandhaufen her bringt der Schiebkarren den neuen Sand. Der Pflästerer streicht den Sand glatt. Jetzt sitzt er auf dem Hocker und hat den Hammer in der Hand. Pflastersteine her! Schön nebeneinander! Jetzt guckt er, ob die Straße eben ist. Die Steine stecken noch die Köpfe heraus. Die ‚Katze‘ her! Da kriegen sie auf den ‚Dööz‘.[1]) Der Pflästerer spritzt sie noch. Den Sand kehrt er zusammen. Pfosten weg! Der Fuhrmann freut sich, er kann wieder fahren.“ Ich werfe ein: „Aber ihr freut euch auch, wenn die Pflästerer in die Straße kommen.“ Und da sprudelten die Quellen wieder: „Ja, ja, wir gehen auf den Sandhaufen — wir machen einen Berg — und ich mache einen Turm darauf — darauf muß eine Fahne — und ich habe ein Loch durch den Berg gemacht . . . . — . . .“

[1]) Lokalausdruck für Kopf.

II. Nun folgt plastische Darstellung durch Formen in Plastilina: Pfosten — Katze — Pflastersteine — Schiebkarren, Hocker, 2rädriger Karren und zum Schluß eine Gruppierung, betitelt: „Die Straße ist gesperrt." Zu diesen plastischen Arbeiten rechne ich auch die Falt-Schneidearbeiten in Karton (2rädriger Karren). (Abb. 1, 2, 3, 4.)

III. Auch die Ausschneideübung fand Verwendung. Der Gruppierung lag der gleiche Gedanke zugrunde wie bei den plastischen Arbeiten. (Abb. 4.)

IV. Als weiteres Ausdrucksmittel wurde das malende Zeichnen angefügt. Wie die Schüler ihre Gedanken hierin äußern, zeigt beigelegte Skizze. (Abb. 5.)

V. Neben diesen Darstellungsmitteln wird die schriftliche Ausdrucksform voll und ganz berücksichtigt in Deutsch und zwar als:

Abb. 4. Falt- und Ausschneidearbeiten.

1. Schriftliche Übungen (Aufschreibeübungen — Diktate und Versuche im freien Niederschreiben kleiner selbstgebildeter Sätzchen).

2. Lesestoff. Hier sollte das Lesebuch dem Kinde ein fröhlicher Freund und Begleiter sein. Ich möchte hier noch drei kleine Beispiele folgen lassen, wie sie etwa das Lesebuch, natürlich in vollendeterer Form als ich es zu geben vermag, dem Kinde im Anschluß an die Besprechung vom Pflasterstein bieten sollte. Die kleinen Geschichten entsprechen den drei Unterrichtsgängen, die den Anschauungsstoff lieferten.

Was der Pflasterstein von den Kindern erzählt.

Gestern bin ich von meiner Wohnung in die Bismarckstraße gefahren. Mit mir haben noch viele Brüder fahren dürfen. Neben einem Sand-

haufen sind wir ausgestiegen. Was ich da alles gesehen habe! Buben und Mädchen auf dem Sandhaufen. Mit Schaufel und Eimer haben sie geschafft. Einen hohen Berg haben sie gemacht. Darauf eine Fahne. Durch den Berg haben die Buben ein Loch gebohrt. „Jetzt ist der Tunnel fertig", ruft einer, springt zu mir herüber, packt mich und schleppt mich zum Berge. Wie habe ich mich gefreut! Ich hätte gern mitgespielt. Aber der Bube setzt sich auf mich und ruft: „So, jetzt kann ich ausruhen, ich habe einen Hocker." Da bin ich bös geworden, hab mich gedreht, und der Bube ist in den Sand gepurzelt, und die andern Kinder haben ihn ausgelacht.

Wie der Pflasterstein Vater und Mutter verlassen mußte.

Bei Weinheim im Berge bin ich zu Hause. Vater und Mutter sind Riesen gewesen. Wir alle haben lange im Berge geschlafen, von den

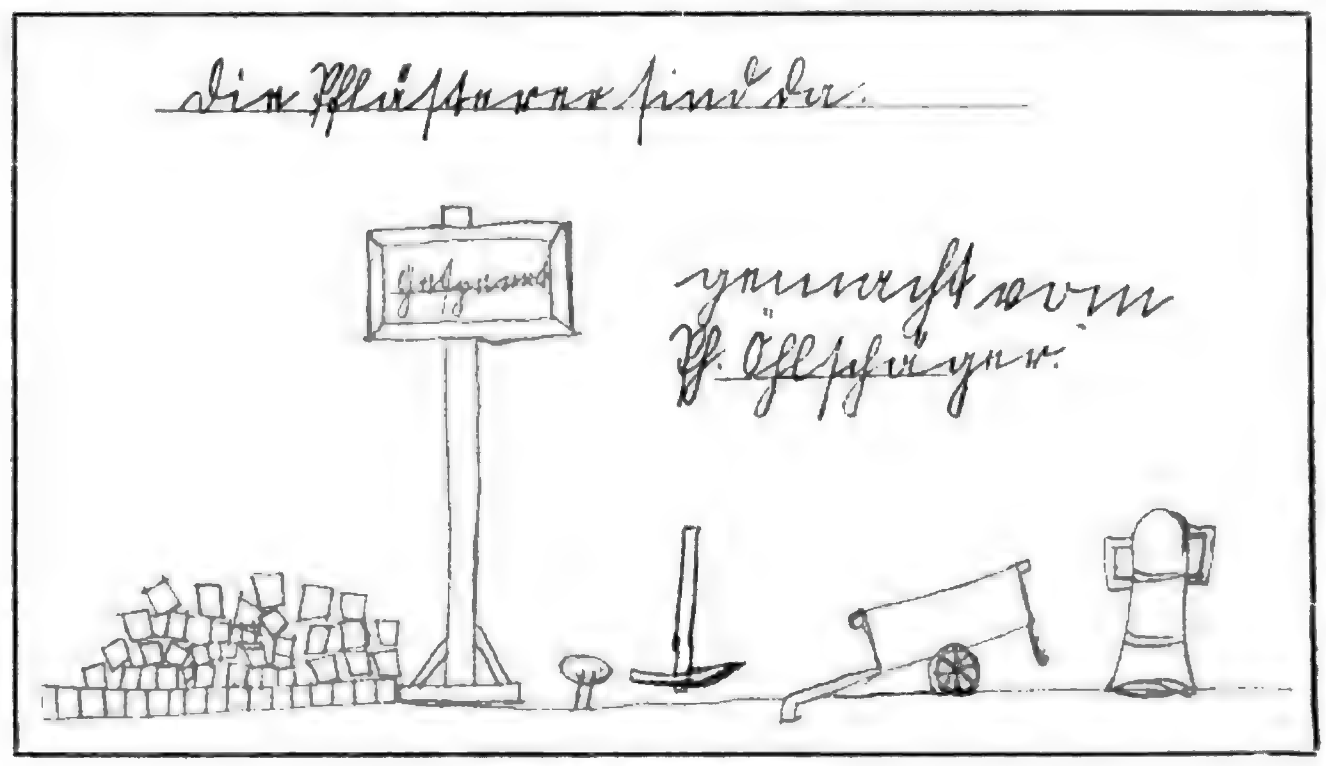


Abb. 5. Malendes Zeichnen.

Eltern wohl behütet. Auf einmal ein Klopfen und Hämmern. Vater und Mutter tat es sehr wehe. Plötzlich ein Feuerstrahl in unserer Wohnung, ein Donner folgte. Ich springe vor Schreck den Berg hinab. Meine Brüder machen vor Angst einen Luftsprung und sausen in großem Bogen zu mir hernieder. So ganz von Vater und Mutter losgerissen, war ich froh, daß noch meine Brüder bei mir geblieben sind.

Was der Pflasterstein alles zu leiden hatte.

Während wir so beisammen sind, kommt ein Mann mit einem Hammer. Er setzt sich auf einen Hocker, schaut zu uns herüber, packt mich — ich denke jetzt noch mit Angst daran — und klopft mir auf die Füße, daß die Zehen wegfallen. Und warum? Nur deshalb, weil ich meine Füße zu weit vorgestreckt habe. Und weil ich meine Nase vorwitzig herausstrecke,

Digitized by Google

bekomme ich einen Stüber, daß das Zipfelchen abspringt. Am schlimmsten ist es meinem krummen Rücken ergangen. Der Grausame klopfte so lange darauf, bis ich aufrecht gestanden bin. Da habe ich zu meinen Brüdern dürfen. Jetzt bin ich dem Manne nicht mehr böse; denn er hat mich zu einem Pflastersteine gemacht, und das ist doch was ganz anderes als ein gewöhnlicher Schotterstein, der sogar auf der Straße mit Sand zugedeckt wird, weil er so grob und rauh ist.

Zur Konzentration des Unterrichts.

Von E. Leist.

Es klingt unheimlich schulmeisterlich: Konzentration des Unterrichts, und wo sie nicht hingehört, z. B. in die Behandlung von Kunstwerken, da kann sie einen wild machen, wenn sie so altklug und zudringlich mitredet. Aber zu einem Zweck ist sie anerkannt gut und praktisch — als Stütze des geplagten Gedächtnisses.

Jeder Lehrer ist wohl bemüht, in seinem Unterrichtsfache durch Assoziation Zusammenhang in die Fülle des Erlernten zu bringen und Ordnung in die Wirrnis. Um andere Fächer kann er sich nicht kümmern. So bleibt das Neue, durch verschiedene Lehrer und in verschiedenen Unterrichtsstunden dargeboten, immer wieder Einzelvorstellung. Durch die Art, wie ein Stoff behandelt wird, durch die Persönlichkeit des Lehrers erhält er einen besonderen Charakter und will sich nicht ohne weiteres in das Gesamtbild hineinpassen. Die vornehmste Aufgabe des Lehrenden sollte es aber sein, dem Schüler eine harmonische Einheit des Wissenswerten — d. h. wahre Bildung — zu schaffen. Dazu reicht das Zusammentragen von Kenntnissen in einem Spezialfach nicht aus. Die sind gewiß wichtig, sie sind die Pfeiler, ohne die der Tempel der Bildung nicht errichtet werden kann. Aber ohne die rechte organische Verbindung, ohne das stolz gewölbte Dach, das auf ihnen ruhen soll, haben sie ihren Zweck verfehlt: Säulen, die nichts zu tragen haben — das ist Wissen ohne organischen Zusammenhang und ohne die Schlußfolgerungen, die der denkende Mensch daraus ziehen sollte.

Aber weil man immer noch auf das Einzelwissen zu viel und auf den Zusammenhang zu wenig Wert legt, so kommt es, daß der Schüler bei der Behandlung der englischen Geschichte gleichzeitige Ereignisse aus der französischen und deutschen nicht weiß. In der Physikstunde kann er gewiß sehr flott beantworten, wann man die erste Dampfmaschine in Tätigkeit gesetzt hat, wer aber zu jener Zeit lebte, regierte, dichtete, malte, baute, davon hat er wenig Ahnung. „Damals war das!?" kommt dann gewöhnlich wie ein erleichternder Seufzer heraus, und das Gedächtnis freut sich, einen Ruhepunkt gefunden zu haben.

Durch ein einfaches Hilfsmittel kann der Schüler selbst zu dieser wertvollen Konzentration angeleitet werden, ohne daß sie für den Lehrer oder für ihn selbst zeitraubend wird.

Man lasse Tabellen einrichten, für jedes Jahrhundert eine besondere Rubrik, in die hinein alle wirklich markanten Ereignisse, soweit sie registrier-

Digitized by Google

bar sind, geschrieben werden. Dies erfordert täglich nach der Neudurchnahme wenige Minuten Zeit, das Auge nimmt das Bild leicht auf, die Zeitfolge wird klar und was über inneren Zusammenhang und Konsequenzen gesagt wird, fällt auf fruchtbaren Boden.

Es sind Geschichtstabellen im Buchhandel erschienen, die nach diesem Prinzip aufgestellt sind. Aber das Gebiet muß erweitert werden. Außerdem ist es wichtig, daß der Schüler selbst die Einordnung vornimmt und also selbst zum Aufsuchen von Konzentrationspunkten angeleitet wird. Durch diese Arbeit wird sein Interesse an dem großen Bau geweckt, und das Gedächtnis findet durch das vom Auge aufgenommene Bild einen mechanischen Stützpunkt, durch die Selbsttätigkeit einen logischen Anhalt.

Man tut ein gutes Werk, dem Gedächtnis auf diese Weise Hilfe zu schaffen. Einer meiner Seminarlehrer pflegte zu sagen: „Überlasten Sie ihr Gedächtnis nicht so! Der Verstand verkümmert Ihnen dabei, und solch rudimentäres Organ kann schließlich nur noch Schaden anrichten, wenn es in Aktion tritt. Sie sehen das am Blinddarm."

Ich fürchte, er hat recht.

Es gilt also, zu beachten, daß sich die Dinge sogleich beim Lernen im Geiste des Schülers richtig einordnen und verknüpfen. Das so Erfaßte wird zu einem lebendigen Teil des Geistes und kann jederzeit leicht reproduziert werden, während das bloße Aufspeichern zusammenhangsloser Stoffes im Gedächtnis ihn beschwert und beengt.

Wie das hier vorgeschlagene Mittel zur Konzentration praktisch angewendet werden kann, mag die folgende Tabelle veranschaulichen.

1500	1600
1500–1523	1600–1623
	1605–25 Jakob I. (Haus Stuart) Vereinigung von England und Schottland. 1603 † Gilbert (elektr. u. magnet. Ersch.) 1605 Pulververschwörung. 1606—69 Rembrandt.
1509–47 Heinrich VIII. Peter Hele (Taschenuhr).	1608–19 Joh. Sigismund Preußen, jülichsche Erbfolgestreit. Union u. Liga.
1513–23 Christian II. Stockholmer Blutbad.	1610–43 Ludwig XIII. Richelieu.
1515–47 Franz I.	1612–19 Mathias.
1517 Reformation.	1616 † Shakespeare u. Cervantes. 1616–48 Dreißigj. Krieg.

Digitized by Google

1519–56 Karl V.	1619–37 Ferdinand II.
1519–21 Mexiko – Cortez. † Leonardo da Vinci. 1520 † Rafael. 1521 † Papst Leo X. Reichstag zu Worms. 1521 Sebastian Brant (Narrenschiff). 1521–26 1. Krieg Karl V. u. Franz I. (Bayard).	
1523–60 Gustav Wasa.	1619–40 Georg Wilhelm.
Reformation in Schweden. 1523 † Ulrich von Hutten. usw.	1620 † Stevinus (schiefe Ebene). 1620 Schlacht am weiß. Berge. usw.

Umschau.

Im dritten Bande der Denkschriften zur Reichsfinanzreform ist die Frage der Wohlstandsentwickelung Deutschlands seit 1880 behandelt. Einkommensteuer wird in 22 deutschen Staaten erhoben. In Preußen stieg das Gesamteinkommen der physischen Personen von 1896 zu 1907 von 10148 auf 15874 Millionen Mark. Für die juristischen Personen ergab sich eine Steigerung zwischen 1895 und 1906 von 178 Millionen auf 384 Millionen und stieg 1907 infolge Änderung des Einkommensteuergesetzes auf 604 Millionen Mark. Im Königreich Sachsen betrug 1880 das Gesamteinkommen 1151 Millionen, 1906 aber 2770 Millionen Mark. Ähnlich ist die Steigerung in anderen Staaten. Überall ergibt sich dasselbe Resultat: die Bevölkerungszunahme ist prozentualiter hinter der prozentualen Steigerung des Gesamteinkommens weit zurückgeblieben. Für Preußen sind 1907 diese Zahlen 119 : 156, für Sachsen 154 : 241, für Hamburg 169 : 233 Prozent. Der Vergleichspunkt ist überall als 100 einzusetzen. Man sieht ohne weiteres, daß die Lehrergehälter nicht gleichen Schritt mit dieser Entwickelung gehalten haben weder in Sachsen, noch in Preußen, Bayern und den anderen Bundesstaaten. Dazu kommt die Unmöglichkeit, das gesamte Einkommen eines Landes wirklich steuerbar zu fassen und der Umstand, daß in der langen Zwischenzeit die Lehrergehalte nur unwesentlich erhöht worden sind und erst jetzt eine Aufbesserung eingetreten ist oder eintreten soll, die den Verhältnissen einigermaßen Rechnung trägt. Diese Aufbesserung bleibt aber überall prozentual gegen die allgemeine Einkommenssteigerung zurück. Dieses Zurückbleiben ist um so auffallender, als in allen Ländern eine Gleichstellung mit entsprechenden vergleichbaren Beamtengruppen erstrebt wurde, die uns von jeher im Gehalte „über" waren. So bedeutet die neue Besoldung nicht nur nicht ein Höhersteigen der Lehrerschaft auf der sozialen Stufenleiter, sondern im Gegenteil ein Nachhinken im Verhältnis zum all-

Digitized by Google

gemeinen Fortschritt mit dem Erfolg, daß in Zukunft uns eine größere Differenz in unserem Einkommen von den vergleichbaren Gruppen trennen wird, als bisher.

Es ist selten möglich, einen Einblick in das Einkommen der Gesamtheit eines Volkes zu erhalten. Der Zufall will es, daß gerade jetzt die Möglichkeit einer höheren Besteuerung seitens der Reichsregierung dem Reichstage nachgewiesen werden und das einschlägige statistische Material im ganzen Umfange vorgelegt werden muß. Schon aus dem Wenigen, das oben mitgeteilt wurde, ergibt sich die Unrichtigkeit der Behauptung, die Rücksicht auf den Steuerzahler verbiete es, die Lehrer und unteren Beamten besser zu bezahlen. Diese Behauptung ist ein Märchen. Die Lehrerschaft wird gut tun, sich die Denkschriften zur Reichsfinanzreform etwas näher anzusehen, sie dürfte noch mehr Material dort finden, das ihr im Kampfe um eine angemessene Bezahlung gute Dienste leistet. Freilich ist mit den Angaben über das versteuerte Einkommen in den einzelnen Bundesstaaten noch nicht erwiesen, daß an diesem gesteigerten Einkommen alle Bevölkerungskreise in gleicher Weise beteiligt sind, es darf vielmehr als sicher angenommen werden, daß die höheren Einkommen eine höhere prozentuale Steigerung erfahren haben als die kleineren; aber damit wäre nur eine stärkere Heranziehung der großen Einkommen zu den Lasten der Allgemeinheit zu begründen, also auch zur Beamten- und Lehrerbezahlung, nicht aber eine Niederhaltung des für sie entsprechenden Einkommens. Die Reichsfinanzreform und die Finanzgebahrung der Einzelstaaten müßten die klare Tendenz zeigen, das hohe Einkommen für die Aufgaben des Staates nutzbarer zu gestalten, als es jetzt der Fall ist, denn nur unter dem machtvollen Schutze des Staates und der Mitarbeit der gesamten Bevölkerung — auch der der Lehrer und Beamten — ist eine so gewaltige Steigerung in so verhältnismäßig kurzer Zeit möglich gewesen.

Die Maßregelung des in ganz Deutschland bekannten Hauptlehrers Rödel in Mannheim hat überall peinliches Aufsehen erregt und dürfte nicht gerade dazu beitragen, das Ansehen der badischen Regierung und des Oberschulrates außerhalb der badischen Grenze zu erhöhen. In badischen Lehrerkreisen ist man schon längst darüber orientiert, daß Baden nicht mehr das „liberale Musterland“ ist, für das es bei Uneingeweihten auch jetzt noch gehalten wird. Der Glaube an die Liberalität der Behörde wird am schnellsten von ihr selbst zerstört, wenn sie nicht imstande ist, eine freimütige Kritik zu vertragen. Dieser Sünde hatte sich Rödel auf dem Lehrertag in Dortmund schuldig gemacht, als er zur Frage des Lehrermangels in der Debatte das Wort nahm und die spezifisch badischen Verhältnisse schilderte. Die badischen Lehrer haben überhaupt seit Jahren Ursache, mit ihren Gehalts- und Dienstverhältnissen unzufrieden zu sein. Ihre erbetene Einreihung in den Beamtengehaltstarif hat man ihnen ohne triftigen Grund versagt, sodaß ihre Bezahlung weit hinter der gleichwertiger Beamtengruppen zurückbleibt. Den gering bezahlten Organistendienst müssen sie auf Wunsch der Kirchenbehörden übernehmen und sogar die Schulkinder in der Kirche beaufsichtigen, denn der Geistliche samt Küster können die frommen Lämmlein auf ihrem eigenen Acker nicht hüten. Der Mangel an Lehrern ist ein längst

Digitized by Google

schon fühlbarer Mißstand im badischen Schulwesen. Stadtschulrat Dr. Sickinger hat auf einem der letzten nationalliberalen Landesparteitage — wie wir seinerzeit berichteten — auf den großen Lehrermangel hingewiesen, und der Reichstagsabgeordnete Bassermann hat öffentlich den Wunsch ausgesprochen, „daß einmal ein frischer Zug durch die staubigen Kammern des Oberschulrates fegen möge". Rödel machte der Dortmunder Versammlung allerdings Mitteilungen, die geeignet waren, das Staunen der Hörer hervorzurufen. Die gesetzliche Schülerzahl wird nur in 51 % der Schulorte eingehalten. Ein Drittel aller Lehrer muß 36—45 Wochenstunden erteilen. Jeder Lehrer hat eine Vormittags- und eine Nachmittagsklasse zu führen. Da aber die über 32 hinausgehenden Wochenstunden besonders honoriert werden müssen, so werden in vielen Orten beide Klassen gemeinsam unterrichtet. Die neuen Seminare legt man in „Weltorte wie Fillingen". Das Sträflichste an seiner Rede waren die eingestreuten ironischen Bemerkungen, diese verträgt keine Schulbehörde, selbst der badische Oberschulrat nicht. Aber sie waren berechtigt und vollständig am Platze.

Wir würden sehr gern das unter dem 16. November 1908 vom Großh. Badischen Oberschulrat erlassene Disziplinarurteil bringen, wenn uns der Raum dafür zur Verfügung stände. Durch die Ausführungen Rödels „wird von dem Zustande des badischen Volksschulwesens ein schlimmes Bild gezeichnet, das auf die zahlreichen versammelten Lehrer einen sehr ungünstigen Eindruck hervorrufen und zu abfälliger Kritik an der badischen Schulverwaltung Anlaß geben mußte". Ferner haben sie „eine schwere Schädigung des Ansehens der heimischen Schule und Unterrichtsverwaltung bewirkt .... Das von Rödel entworfene Bild ist aber unrichtig. Es wird erzielt durch eine ganz schiefe, tendenziös übertreibende und entstellende, wichtige Tatsachen verschweigende Art der Darstellung. In dem ganzen Vortrag Rödels herrscht überdies ein derart hämischer und verächtlicher Ton, daß füglich von einer Herabwürdigung des heimatlichen Schulwesens vor der Öffentlichkeit gesprochen werden muß". Das Charakteristische an dem Dokument ist die sorgfältige Umgehung jeder Widerlegung der von Rödel in Dortmund aufgestellten und mit Tatsachen belegten Behauptungen. Nicht einmal der Versuch einer Widerlegung ist gemacht. Würde der Großh. Badische Oberschulrat so vollständig auf jede Widerlegung verzichtet haben, wenn ihm eine solche möglich gewesen wäre? Das Disziplinarurteil wird durch diese Unterlassung indirekt zu einem Beweis für die Richtigkeit der Feststellungen Rödels in Dortmund. Bleibt noch der „Ton". Alle Vorgesetzten, die jemand disziplinieren wollen, haben ein äußerst empfindliches Gehör, und deswegen spielt der „Ton" immer eine große Rolle da, wo Untergebene unbedingt diszipliniert werden müssen, die man durch Tatsachen nicht überführen kann. Nun hat aber die Wahrheit immer schon denjenigen unangenehm in die Ohren geklungen, denen sie unverblümt gesagt wurde. Rödel hat die unangenehme Wahrheit über das badische Schulwesen ausgesprochen und ist nun ein Opfer seiner Wahrheitsliebe geworden. Man hat bisher an die Vorzüglichkeit des badischen Volksschulwesens geglaubt. Seit Dortmund ist das anders geworden. Rödel hätte diesen Glauben nicht zerstören dürfen; daß er es getan, ist sein Verbrechen. Er hat damit dem Oberschulrat eine Anzahl schlaflose Nächte be-

Digitized by Google

reitet, aber dem Lande einen Dienst erwiesen, der ihm hoch angerechnet werden müßte, denn es ist gleichgültig, ob ein Großh. Badischer Oberschulrat unruhige Nächte hat, weil die Wahrheit über das Schulwesen, das ihm untersteht, bekannt wird, aber es ist nicht gleichgültig, ob das reformbedürftige Schulwesen eines Landes auch wirklich reformiert wird. Die Notwendigkeit der Reform hat Rödel durch seine freimütige Kritik dargetan. Rödel hat Berufung gegen das Urteil eingelegt. Sie wird schwerlich von Erfolg sein, denn das Einschreiten gegen ihn ist zweifellos auf Veranlassung der Regierung erfolgt. Sie fühlt sich als Beleidigte, sie ist Richterin. Sie wird Recht sprechen, und zwar strenges, denn sie zürnt. Herr Rödel wird also seinen „strengen Verweis" behalten; nur wird kein Einsichtiger glauben, daß der Spruch auch wirklich „Recht" sei.

Selbstverständlich herrscht unter der badischen Lehrerschaft eine begreifliche Aufregung über den Fall Rödel. Um unter den Lehrern eine allgemeine Protestbewegung gegen die ungerechte Behandlung ihres geschätzten Kollegen unmöglich zu machen, hat der Großh. Oberschulrat zur ersten würdevollen Tat eine zweite hinzugefügt: er hat bekanntgegeben, daß sich jeder Lehrer „einem dienstpolizeilichen Verfahren aussetze" durch Beteiligung an einer Protestbewegung. Die „Frankfurter Zeitung" schreibt dazu:

„Die Politik des Maulkorbs, zu der sich der badische Oberschulrat mit seiner neuesten Verfügung bekennt, spricht mehr für seinen Mut als für seine Einsicht. Man kann mit derartigen Mitteln eine Berufsklasse vielleicht zum Schweigen bringen, wennschon es uns noch zweifelhaft scheint, ob die Lehrerschaft durch die Drohung des Oberschulrats sich schrecken läßt. Aber was ist selbst für den Fall des äußeren Erfolges der Sache genützt? Wird nicht die Erbitterung der Lehrer, die sich in Protestversammlungen hätte Luft machen können, noch unendlich gesteigert, und werden nicht selbst solche Lehrer, die in der Sache nicht ganz auf der Seite ihres Kollegen standen, mit in die Bewegung hineingezogen? Und was an unterdrücktem Unmut in der Lehrerschaft fortwirkt, muß das nicht viel schlimmere Folgen nach sich ziehen, als selbst die radikalste Protestbewegung sie hätte haben können? Wird nicht das, was in vollem Lichte, unter der Kontrolle der weiten Öffentlichkeit, gesagt und beschlossen worden wäre, nun in privaten Zirkeln und in erbitterter Aussprache von Kollegen zu Kollegen gesagt werden? Darüber scheint aber der badische Oberschulrat, an dessen Spitze — man möchte in diesem Falle beinahe leider! sagen — ein Mann von den pädagogischen Verdiensten eines Herrn v. Sallwürck steht, sich kein Kopfzerbrechen zu machen. Er, der sich auf seelische Wirkungen doch verstehen sollte, befiehlt einfach, weil er die Macht besitzt, ohne sich darüber klar geworden zu sein, welch wenig guten Gebrauch in diesem Falle er von seiner Vorgesetztenbefugnis macht."

Höchst erfreulich ist die klare und entschiedene Stellungnahme des Gesamtvorstandes des Badischen Lehrervereins. Er schreibt:

An sämtliche Vereinsmitglieder!

Mit tiefem Bedauern hat der Vorstand des „Badischen Lehrervereins" von der Disziplinierung des Obmannstellvertreters M. Rödel Kenntnis ge-

Digitized by Google

nommen. Der Vorstand kann in der unter Anklage gestellten Rede, gehalten gelegentlich der Deutschen Lehrerversammlung in Dortmund, keine „Verletzung der Standespflichten" erblicken, er muß vielmehr bekennen, daß darin die tatsächlichen Schulverhältnisse Badens unter dem Gesichtswinkel des Themas „Der Lehrermangel nach seinen Ursachen und Wirkungen", gezeichnet worden, und daß dabei die Überzeugung und die Empfindungen der badischen Lehrerschaft bezüglich der Gehaltsfrage zum Ausdruck kommen.

Im Namen des „Badischen Lehrervereins" drückt der Vorstand dem verdienten Vorkämpfer Rödel die volle Sympathie und das unerschütterliche Vertrauen aus und hegt die sichere Erwartung, daß Rödel nach wie vor seine hervorragende Kraft und Sachkenntnis den Bestrebungen der Lehrerschaft widmen werde.

Lichtental-Baden, den 5. Dezember 1908.

Der Vorstand des Badischen Lehrervereins.

(Es folgen die Namen von 20 Mitgliedern.)

Es lebt auch heute noch die deutsche Treue und daß sie gerade in unserem Stande hier so herrlich in die Erscheinung tritt, das macht uns stolz.

In Deutschland sind Süd und Nord sonst so grundverschieden, in bezug auf Lehrermaßregelungen sind sie aber gleich. Hat Bayern seinen Fall Beyhl, Baden seinen Fall Rödel, so hat Bremen, die freie Reichs- und Hansastadt, ihren Fall Scharrelmann. Dieser Fall steht allerdings schon lange auf der Tagesordnung. Zur Überraschung aller ist er jetzt in einer Weise zum Austrag gebracht worden, die in der Schulgeschichte der Stadt Bremen kein Ruhmesblatt bedeutet. Das Ansehen Bremens als Schulstadt war zwar schon etwas stark ramponiert, jetzt geht es völlig in die Brüche. Das Urteil:

In Disziplinaruntersuchungssachen gegen den Lehrer Heinrich Scharrelmann in Bremen beschließt der Senat nach erstattetem Bericht der Justizkommission:

Der Angeschuldigte wird unter Einstellung des gegen ihn eröffneten förmlichen Disziplinarverfahrens wegen der in der Begründung dieses Beschlusses näher bezeichneten Verletzung seiner Beamtenpflichten in eine Geldstrafe von 1000 M. (eintausend Mark) und in die Strafe des Verweises verurteilt.

Beschlossen Bremen, in der Versammlung des Senats vom 6. November 1908.

Dem Angeschuldigten wurde zur Last gelegt:

1. Er habe in einer das Ansehen seiner vorgesetzten Behörde herabsetzenden Weise öffentlich durch die Presse sich über ordnungsmäßig erlassene und in Geltung befindliche allgemeine Vorschriften geäußert und ausdrücklich erklärt, daß er sich zu deren Befolgung nicht verpflichtet erachten könne; er habe sich somit öffentlich in grundsätzlichen Gegensatz zu diesen Vorschriften gestellt;
2. er habe bei Ausübung seiner Amtstätigkeit auch tatsächlich wiederholt über solche Vorschriften sich hinweggesetzt und diesen sowie ihm speziell von seinem vorgesetzten Schulvorsteher erteilten Vorschriften zuwidergehandelt;

Digitized by Google

3. er habe ferner seiner vorgesetzten Behörde gegenüber für sich das Recht in Anspruch genommen, auch in Zukunft von solchen Vorschriften, insbesondere den Lehrplänen und den Stundenplänen, nach seinem Ermessen abzuweichen, wenn höhere erzieherische Ziele des Unterrichts oder Gewissensbedenken ihm dies geboten erscheinen ließen.

Aus der Begründung des Urteils, die wir ihres Umfanges wegen nicht zum Abdruck bringen können, geht hervor, daß hauptsächlich vier Artikel im „Roland" den Anlaß zur Eröffnung des Disziplinarverfahrens gegeben haben, denn die „Art seiner schriftstellerischen Äußerungen" wird „als die weitaus schwerste Verfehlung, deren sich der Angeschuldigte schuldig gemacht hat", angesehen. Die Bedenken, einen Lehrer wie Scharrelmann, „der sich in so schroffer Weise öffentlich von der Befolgung seiner Beamtenpflicht losgesagt hat, überhaupt noch im Staatsdienste zu belassen", hat der hohe Senat unterdrückt, da Umstände vorhanden waren, die das Vorgehen des Angeschuldigten in einem milderen Lichte erscheinen lassen. Eine Behauptung der Urteilsbegründung, die Vernehmung habe ergeben, „daß dieser gar nicht daran denkt, in seiner Lehrtätigkeit die Grundsätze zu verfolgen, die er in seinen Schriften proklamiert hat", würde dazu angetan sein, den Charakter Scharrelmanns in einem höchst eigentümlichen Lichte erscheinen zu lassen. Dieser aber bestreitet in einem Artikel des „Roland", betitelt: „In eigener Sache", auf das entschiedenste die Richtigkeit der Erklärung in dieser Form; er schreibt: „Ich habe in meiner amtlichen Vernehmung erklärt, daß ich alle Vorschriften, die für Lehrer erlassen sind, auch für mich als bindend anerkenne, sofern ich nicht dabei mit meinem pädagogischen Gewissen in Konflikt komme." Man weiß nicht, hat die urteilende Behörde diesen Vorbehalt verstanden oder nicht. Dem letzteren widerspricht allerdings die Tatsache, daß ihm wiederholt nahe gelegt worden ist, diesen Vorbehalt zurückzunehmen, was nicht geschehen ist. Die Unterrichtsbehörde bringt in der Urteilsbegründung überdies selbst den Nachweis, daß Sch. von den Vorschriften abgewichen ist. Somit springt der Pfeil auf den Schützen zurück. An dem ganzen Urteil und dessen Begründung ist eins erfreulich und wichtig für den Beklagten und für die Sache, die er vertritt. In der Urteilsbegründung heißt es: Die tatsächlichen Verstöße gegen seine Dienstanweisung, deren sich der Angeschuldigte schuldig gemacht hat, sind milder zu beurteilen, da sie, soweit hat ermittelt werden können (das dürfte also wohl eingehend geschehen sein, d. V.), den Unterricht nicht nachweislich nachteilig beeinflußt haben. Wenn eine Disziplinarbehörde in der Begründung zu einem verurteilenden Erkenntnis eine derartige Feststellung machen muß, so ist damit erwiesen, wie es überhaupt nicht besser erwiesen werden kann, daß erstens der Betreffende — in diesem Falle Scharrelmann — seine Berufspflichten voll erfüllt hat, und daß zweitens die Art seiner Arbeit einen vollen Erfolg gehabt haben muß. Dem Senat der freien Reichs- und Hansastadt Bremen kommt es aber nicht auf den Erfolg im Unterrichte an, sondern er legt das Hauptgewicht auf das Formale. Der Lehrer hat nicht etwa die alleinige Aufgabe, erfolgreich zu unterrichten, sondern er hat die Aufgabe, sich wörtlich an die Vorschriften einer hohen Schulbehörde zu halten, das ist Bureaukratismus in Reinkultur. Wer nur Erfolge aufweisen kann, ohne den sanktionierten

Digitized by Google

Weg eingeschlagen zu haben, wird diszipliniert. Der Nachweis dieser Herrschaft der Bureaukratie auch in der freien Reichs- und Hansastadt Bremen ist von dem Senate selbst erbracht. Unsere Behörden können keine selbständigen Menschen unter ihren Untergebenen ertragen. Jeder, der erhobenen Hauptes einhergeht, muß geduckt werden in einer Weise, die jedes Maß übersteigen würde, auch wenn die Anschuldigungen begründet wären. Rödel erhält einen „strengen Verweis" mit der Androhung der Amtsentlassung, wenn er sich wieder „etwas" zu Schulden kommen lasse, und Scharrelmann einen Verweis und 1000 M. Geldstrafe. Was kann jemand alles gegen die Gesetze unternehmen, ehe er vor Gericht zu 1000 M. Geldstrafe verurteilt wird, und hier legt man einem Manne, der für die Weiterentwickelung der deutschen Schule mehr getan hat, als der Senat der Stadt Bremen jemals zu tun in der Lage wäre, eine Geldstrafe von 1000 M. auf, weil er — wie man es von anständigen Menschen verlangt — „es weder für sicher noch geraten hält, etwas gegen das Gewissen zu tun". Der Senat der Stadt Bremen wußte wohl genau, daß diese Strafe um so empfindlicher wirken mußte, je geringer der Gehalt ist, den sie ihren Lehrern zahlt.[1] —n.

Bücher von denen man spricht.

Der Weg ins Kinderland. Roman von Paul Georg Münch. Berlin, Verlag von Otto Janke.

Der moderne, an inneren Widersprüchen reiche, im Schmutze des Alltags schuldig gewordene Mensch, belastet mit dem Erbe trüber Vergangenheiten, sehnt sich nach Einfachheit, nach Reinheit, nach hellen Fernen. Er sucht, was ihm fehlt im Kinde. Ellen Key prägte das Wort vom „Jahrhundert des Kindes". Zarathustra klagt:

> Fremd sind mir und ein Spott die Gegenwärtigen, zu denen mich jüngst das Herz trieb; und vertrieben bin ich aus Vater- und Mutterländern.
>
> So liebe ich allein noch meiner Kinder Land, das unentdeckte, im fernsten Meere: nach ihm heiße ich meine Segel suchen und suchen.
>
> An meinen Kindern will ich es gut machen, daß ich meiner Väter Kind bin: und an aller Zukunft — diese Gegenwart! —

Auch in dem Romane Paul Georg Münchs sucht Einer den Weg ins Kinderland. Der kgl. Schulinspektor Johannes Eichholtz legt sein Amt nieder, um herauszukommen „aus dem pergamentnen Reiche, wo man die Kinder numeriert und zählt und die Jugend mit Fragebogen in der Hand ansieht". Er hat „Reden gehalten, begutachtet, befürwortet, Gesuche erledigt, Reibereien zwischen Haus und Schule geschlichtet, in Untersuchungen Lehrer und Kinder ausgehorcht, die zahlenhungrige Statistik hat mit ihrem Gierrachen die besten Stunden verschlungen". Mit heißem Herzen treibt's ihn zum Kinde zurück. „Schulmeister willst du wieder werden!" ruft er, ein neuer Pestalozzi, aus. Wie dieser den Neuhof, so gründet er mit der gleichgesinnten Lehrerin Friderike Kettnitz auf den Waldhöhen Thüringens, in der Heimat Fröbels „droben am Rennsteige ein romantisches Erziehungsheim". Jungen und Mädchen sollen hier von klein auf einander gesellt werden, „sollen sich Hand in Hand durch die Reifejahre führen und sollen das Kinderlachen nicht verlernen". Schmetternde Fanfaren tönen ins Land: „Da mögen nun Knaben und Mädchen

[1] Der Fall unseres gesch. Mitarbeiters, der übrigens seine Entlassung erbeten hat, ist insofern in ein neues Stadium getreten, als gegen ihn wegen der Erklärung im „Roland" ein neues Verfahren eingeleitet worden ist, das auf Amtsentsetzung lautet.

Digitized by Google

fürs Leben gute Kameradschaft schließen! In unserem Heimgarten mag jene Geselligkeit der Geschlechter walten, die die Glutwirbel reifender Jünglinge und Jungfrauen sänftigt und hitzige Begierden kühlt. In den Jünglingen mag sich zum Mute die Milde paaren, im Wettstreit der Geschlechter mag der Wille der Mädchen fest werden! Lautes Allegro nach Knabenart und mädchenweiches Adagio mögen ihre Weisen zu einer großen Symphonia domestica ineinanderweben!" – –

„Denn wir mühen uns um den neuen Bund der Jugend, wir suchen das heilige Land der Kinder, wo die Geschlechter mit den Tugenden und dem Glücke der Kinder nebeneinander stehen! Wir erstreben eine Wiedergeburt der Erziehung aus dem Geiste der Familiensitte." –

So steht's gedruckt in den Rundschreiben, die man von den Waldhöhen in die Lande flattern läßt. Allerhand Jungvolk wird dem Heimgarten zugeführt, schwer erziehbares, schon entgleistes, aus allen Lebenskreisen, sie feiern hier ihr „Fest der Kindheit". In der „Klematislaube" werden die Vokabeln gelernt (wo sollte man auch anders Vokabeln lernen!?); am Baumstumpf treibt man praktische Geometrie; beim Besuch einer Porzellanfabrik, wo man die bunten Heiligen zu Hunderten herstellt, erfährt man: Du sollst dir kein Bildnis noch irgend ein Gleichnis machen, und in Elias Greiner Vetters Sohn Glashütte zu Lauscha werden die ersten Erfahrungen für die Betrachtung von Menzels Eisenwalzwerk gesammelt. Sonnenschein, Lachen und Jubel in Haus, Wald und Feld; denn Johannes meint: „Was sonnige Heiterkeit schafft, das hält der Geist als liebes Sonnenkind bei sich fest, was aber aus Bücherstaub und Tränen geboren wird, muß wieder zu dem werden, wovon es genommen ist." Der inspizierende Oberschulrat Dr. Schellenbaum (nomen et omen! der Dichter behandelt ihn wenig wohlwollend), ein derber Realpolitiker, warnt; nennt Johannes' Ansichten „Gold in Rosa", er wolle den Kindern „Bildung und Erziehung so zierlich und elegant beibringen, wie man eine Rose ins Knopfloch steckt" und wünscht ihm und seiner Gefährtin eine ordentliche Portion Skepsis.

Aber nur noch fanatischer, wie ein vom Geiste Besessener in fast krankhaftem Aposteleifer verfolgt Eichholtz sein Ziel. Seine greise Mutter sagt sich los von ihm; das Weib, das neben ihm dem gleichen Ziele zustrebt, verzehrt sich in schwülen Nächten brünstig nach seiner Liebe, von Woche zu Woche wartet sie auf den Tag, an dem sich in dem Künstler und Freund der Mann ihr offenbart. Nun er's nicht tut, kommt er ihr vor „wie ein Gesalbter, der an seine messianische Sendung glaubt", wie „ein Zelot, der das Zölibat als messianische Bußübung preist". Und je weiter ihn seine Begeisterung führt, um so mehr verliert er den Boden unter den Füßen; er sieht nur, nach dem schönen Worte Wilhelm Raabes, nach den Sternen und achtet der Gassen nicht. Noch einmal siegt auf einer deutschen Lehrerversammlung seine glutvolle Begeisterung für das Kind über die kalte nüchterne Weisheit Schellenbaums: „Meine Herren, Erziehungskünstler wollen wir sein, nicht Akademiker. Mit Nachdruck will ich die Meinung des Herrn Oberschulrat Dr. Schellenbaum geißeln, daß Schulerziehung nur noch ein Schlagwort sei! Erziehung, die Aufedelung unserer heiligsten, besten Güter – Schimäre! Gegen diesen erbärmlichen Krämergeist, bekundet durch Herrn Oberschulrat Dr. Schellenbaum, protestiere ich!!"

Aber in den Heimgarten fällt Frühreif. Friderike, das Weib, hat sich von Johannes innerlich befreit, nun löst sich auch die Gehilfin: „Ihre Zweifel am Erfolge aller Erzieherarbeit im Heimgarten hatten ihr Herz erkältet und von Johannes gewaltigem Werke längst alles abgezogen, was ihr einst verheißungsvoll erschienen war." Der Skandal schleicht sich ein und nistet sich fest. Ein Liebesnest ist aus dem reinen Traum geworden, in dem sich die jungen Pärchen nach Herzenslust schnäbeln. Zwei junge Menschenkinder, Charlotte, Friderikens Kind einer frühen Liebe und Werner, der frühreife Sohn eines Lebegrafen, führen in verschwiegener Sommernacht eine Szene aus Wedekinds Frühlings Erwachen auf. Friderike, die unselige, sucht den Tod. Die Behörde droht mit dem Schließen der Erziehungsanstalt. Der finanzielle Bankerott vollendet den ideellen und moralischen. Wie Pestalozzi auf Neuhof eine bedeutsame Periode seines Wirkens grausam gezwungen schließt, so hier Johannes Eichholtz. Der hochgemute, kühne Sucher nach dem Wege ins Kinderland kehrt dahin zurück, wo alle Erziehung, alle Kultur ihren Ausgang hat – zur Familie: „Er wollte wieder in eine Dorfschule gehen, er wollte ein Weib nehmen

Digitized by Google

und warten bis Gott ihm ein Kind schenkt, in der Familie wollte er seine Erzieheraufgabe vollenden.“ „Die Familie ist auf Gottes Erdboden die einzige Erziehungsanstalt“, hatte einst seine Mutter zu ihm gesagt. „Was eine Mutter zu Hause an ihren Kindern versäumt, das holen zehn gescheite Schullehrer nicht wieder ein.“ Der Mutterinstinkt triumphierte über alle Weisheit des geprüften und diplomierten Erziehers. –

Paul Georg Münch hat sich als Dichter an Raabe, seinen Stil an Nietzsche gebildet. Eine überreiche Fülle von schönen Bildern wirft er auf die Blätter. Aber Reichtum ist noch nie ein Fehler gewesen. Er packt ein Problem, das wir erst in der Gegenwart wieder als Problem zu stellen gewöhnt sind. Ist die Schule überhaupt imstande zu erziehen? Können wir die Kinder nach unserem Sinne formen? – Die tiefste und entscheidende Frage, die der Schule gestellt werden kann. Denn von dem Ja oder Nein hängt ihre ganze Stellung in der Kultur, hängt auch ihre wirtschaftliche Bewertung ab. Man hat früher, solange Herbart regierte, den erzieherischen Wert der Schule zu hoch angeschlagen, man schätzt ihn heute zu tief ein. Schopenhauer sagt an irgend einer Stelle: „Das Unternehmen, die Charakterfehler eines Menschen durch Reden und Moralisieren aufheben und so seinen Charakter selbst umschaffen zu wollen, ist ganz gleich dem Vorhaben, Blei durch äußere Einwirkung in Gold zu verwandeln oder eine Eiche durch sorgfältige Pflege dahin zu bringen, daß sie Aprikosen trüge.“ Das ist ganz gewiß wahr. Aber – um im Bilde zu bleiben – ist es nicht möglich, die junge Eiche durch sorgfältige planmäßige Pflege so zu ziehen, daß sie höher und weiter als ihre Nachbarinnen ihre Äste reckt? Und mehr als Wecken schlummernder Triebe, Stärken erwachender Eigenschaften sollte die Schule als Erziehungsanstalt nicht versprechen, weil sie nicht mehr leisten kann. Dies kann sie. Dann aber gilt das kluge und gütige Wort des Weisen von Nazareth: Lasset beides mit einander wachsen bis zu der Ernte.

Der Lehrer, der nicht nur als eine Art Bildungsphonograph kleine Weisheiten und verdünnte Wissenschaften übermitteln will, den es mit heißem Herzen treibt, ein Stück seiner Persönlichkeit auf seine Kinder zu übertragen, der in den Seelen der Kleinen Ackerland sieht, in das er seinen Samen säen möchte, der könnte nach der Lektüre von Münchs Weg ins Kinderland wehmütig fragen: Frommt's? – Zwei opferfreudige, stolze und kühne und heilig entflammte Menschen sieht er scheitern: das Weib, als das zarte, im Willen schwankende, zerschellt; der Mann resigniert; beide nicht Herrscher über eine Idee, beide Besiegte. – Und dennoch! Ist Grund zur Klage? –

Der Dichter zeigte uns, wie sich die Frage in den Erziehern löste, nicht wie in den Erzogenen. Seine Kinder blieben Kinder. Was wurmstichig war, fiel frühzeitig ab. Aber wenn diese Knaben und Mädchen reif werden, wenn Männer und Weiber aus ihnen werden, wird nicht auch manches Korn, das in eine tiefe Furche gefallen, aufgehen? Spät vielleicht reifen und Frucht tragen? Geist lebendig werden vom heiligen Geiste jener treuen Hüter und Geleiter auf Jugendpfaden? Das hat uns Münch nicht gezeigt, konnte er auch nicht zeigen.

Denn oft reift die Saat erst bei Kindeskindern. W.

Im Strome des Lebens. Altes und Neues zur Belebung der religiösen Jugendunterweisung dargeboten vom Leipziger Lehrerverein. Leipzig, Verlag der Dürr'schen Buchhandlung. 1908. Brosch. 3 M., geb. 3,50 M.

Dem Reden über den Religionsunterricht muß endlich das Handeln folgen. Ohne erst Gesetz und Verordnung abzuwarten, wollen wir Lehrer jetzt schon in die Praxis überführen, was wir um der Religion und um des Kindes willen für recht erkannt haben. Viel des Neuen läßt sich bereits im Rahmen des heute geltenden Gesetzes verwirklichen; es bedarf nur frischer Entschließung und mutigen Beginnens.

Das neueste Buch des Leipziger Lehrervereins will der **Praxis** dienen, will dem pädagogischen Religionsunterrichte Weg und Ziel zeigen. Wie aus dem Titel schon zu ersehen ist, bietet es Leben, geschaut und gestaltet zumeist von den hervorragendsten Dichtern der Gegenwart. Aus ihren Werken heraus soll das Kind Gottes Stimme vernehmen und dadurch zu der Erkenntnis geführt werden, daß Gott nicht bloß vorzeiten zu den Vätern geredet hat manchmal und auf mancherlei Weise. In der Heimat, in der Gegenwart lebe das Kind auch im Religions-

Digitized by Google

unterrichte. Die Lebenskreise, in die das Buch einführen und die Kinder hineinwachsen lassen will, sind aus folgenden Kapitelüberschriften zu ersehen: Kindheit und Elternhaus. Heimat und Vaterland. In Gottes schöner Natur. Festtage und Feierstunden. Menschenpflicht und Menschenwürde. Arbeitsmühe und Arbeitsfreude. Vom Säen und Ernten. Menschenlos. Leben und Sterben. Hin zu Gott.

Das Buch soll in der Religionsstunde selbst zur Hand genommen und daraus vorgelesen werden. Die Auswahl bestimmen an erster Stelle Leben und Erfahrung des Kindes; wenn irgend ein Erlebnis die Klasse in seinen Bann zwingt, dann mag des Dichters und Propheten Wort die Spannung auslösen, mag vergeistigen und verklären und Wirklichkeit emporheben zum Gleichnis für Ewiges. Die Stücke — vielfach längere Erzählungen — wollen als Bildungsstoffe an sich betrachtet werden, nicht etwa als Belegstellen oder Erbauungsstoffe zu irgend einem Katechismussatz. Wem das Buch nur erst drei-, viermal geholfen hat, mit seinen Kindern das Leben in der Familie, oder in der Gemeinde, oder im Vaterlande religiös zu durchdringen, der wird sich gezwungen sehen — von seinen Kindern auch gezwungen werden, die alten Bahnen nach Stoff und Methode zu verlassen und dem er- und zerklärenden Geschwätze ein Ende zu bereiten. Diejenigen aber, die noch im Zweifel sein sollten, ob derart „weltliche" Stoffe den Kindern auch Göttliches künden, mögen an einem Abende die Familie um den Tisch sammeln, einen Trunk aus dem „Strome des Lebens" reichen und dann prüfen, ob es nicht ein Wasser war, das in das ewige Leben quillet.

Eine Erfahrung ist, daß so manches dem Buche entnommene Stück, das im Mittelpunkte einer Religionsstunde gestanden hatte, von Kindern daheim beim Mittag- oder Abendessen erzählt worden ist. Und eine Erfahrung ist auch, daß Kinder, wenn sie in den Besitz des Buches gelangt waren, nicht wieder von ihm loskommen konnten. Selbstanzeige von A. Zetzsche.

Aus der Urgeschichte der Menschen. Wanderungen durch Heimat und Wildnis von F. Gansberg. Leipzig, Quelle & Meyer. 1908. 105 S. Geb. 1,25 M.

Gansberg, der mit seiner Fibel einen neuen Ton in die gesamte Fibelliteratur hineintrug, den warmen Lebenston der Kinderwelt, der die Wissenschaft selbst in der Volksschule sprechen läßt, gibt hier beides. Ein lustiges Buch und ein nachdenkliches Buch. Der Literat mag die Sprache unliterarisch finden, der Gelehrte die Darstellung unwissenschaftlich, der Schulmeister die Darbietung unmethodisch, was das Buch sein soll, ist's: ein gutes Buch für Kinder. Ein Buch, das sie nicht nur lesen, eins, das sie mit erfinden. Ich hab nur einen der Abschnitte mit meinen Jungen lesen können, den vom Umzug. Langsam ging's, denn überall gab's zu ergänzen. Hier wußte der eine, dort der andre, wie man's anders, besser machen könnte als es jene Urerfinder fanden und mit „Wenn und Aber" häuften sie die Schwierigkeiten. Hinüber und herüber flogen die Fäden zwischen Gegenwartskultur und Urzeit, und vor den Jungen erstand langsam ein Bild von der Notwendigkeit, der Mutter der Erfindung. Und als ich dann für mich die Fäden bloßlegte, die lose durchs ganze Buch laufen, da fand ich, wie Werden und Vergehen, wie Geschichte aus ihren einfachsten Bedingungen heraus Kindern verständlich werden kann. Rößger.

Gerlach, Schöne Rechenstunden. Leipzig, Quelle & Meyer.

Das Buch kommt aus Bremen; der Verfasser widmet es Fritz Gansberg, dem bekannten Verfasser verschiedener modern pädagogischer Schriften. Es ist aus den Reformbestrebungen der Bremer um Scharrelmann und Gansberg hervorgegangen und ist ganz im Geiste derselben abgefaßt. Daher wird es alle Gegner der Bremer Reformbestrebungen von vornherein zu Gegnern haben. Außer diesen werden es auch die Verfasser von Rechenbüchern mehr oder minder bekämpfen; denn Gerlach verwirft alle Rechenbücher; an Stelle dieser verlangt er Quellenbücher, etwa wie Teupsers Wegweiser zur Bildung heimatlicher Aufgaben. Und noch mancher andere wird das Buch aus der Hand legen, den Kopf schütteln oder an seine Brust schlagen und sagen: „Gott sei dem Sünder gnädig!" Denn mit der gegenwärtigen Lernschule geht G. nicht gerade glimpflich um. Er rückt ihr scharf auf den Leib, gerade in dem Fache, in dem ihr bisher immer noch Gutes nachgesagt worden ist, im Rechnen. Er sehnt die Arbeitsschule herbei, die Schule, die in der Praxis — (in

der Theorie gibt die Lernschule auch vor, es zu sein) — auf die naturgemäße Entwickelung des Kindes aufgebaut ist. Für die ersten zwei bis drei Jahre hält er geregelten Rechenunterricht für entbehrlich und meint, es genüge, „nur von Zeit zu Zeit, von Erzählungen oder den Zufälligkeiten des Schulbetriebes ausgehend, vorsichtig das Erwachen des Interesses für Zählen und Zahlen und Zahlenverhältnisse zu erforschen". Der Rechenunterricht soll sich „in der ersten Zeit mit dem begnügen, was der Zufall an Rechenmöglichkeiten an das Kind heranbringt". „Das wäre auch sicherlich gar nicht so wenig, wenn wir mehr in der Spiel- und Arbeitsschule steckten." Von den weiteren Ketzereien G.s seien noch einige angeführt: Beim Rechnen soll gezeichnet, geformt, sogar gespielt werden (Marmel, Würfel, Wettrennspiel usw.!), die Kinder sollen mit Spielgeld wirklich kaufen und verkaufen, sollen messen, marschieren usw., nicht einmal nach „Rechenfällen" oder Rechenschwierigkeiten soll der Stoff allein geordnet werden u. a. m. Also alle die schönen Dinge, die bisher den Rechenunterricht zierten, „stramme Disziplin", unbedingte Ruhe, streng stufenmäßiger Gang, unheimlich viel Übung, wirft G. beinahe über den Haufen. Darum muß ihm jeder Lehrer freudig zustimmen, der die Übung mathematischen Denkens für wichtiger hält, als die geläufige Ableierung des Einmaleins, dem die Ziele des Lebens höher stehen als die Ziele des Lehrplans, dem lebhafte Tätigkeit lieber ist als starre Ruhe, kurz der das Kind in den Mittelpunkt seines Unterrichts stellt. Aus jeder Seite des Buches spricht die Liebe zum Kinde und die Sehnsucht nach dem realen Leben, spricht der Abscheu vor allem Drill um des Systems willen. Wie verschieden die Aufgaben nach Gerlach und nach einem Rechenbuch werden müssen, dafür ein Beispiel: Bei Gerlach würde z. B. eine Einheit bilden: Wieviel kostet ein photographischer Apparat mit Zubehör und wie teuer stellt sich später ein Bild in verschiedenen Plattengrößen? Oder: Was kostet für einen Knaben das notwendigste Handwerksgerät, um tischlern zu können, was aber eine ganze Ausrüstung für einen Meister? In einem unserer besten Rechenbücher (dem Leipziger) wird unter der Überschrift „Schluß von einer Mehrheit auf eine andere Mehrheit" unmittelbar nacheinander berechnet, wie lange x kg Reis in einer Speiseanstalt reichen, wenn . . ., wieviel x kg Butter kosten, wenn y kg 3 Mark kosten, wieviel Kilometer ein Eisenbahnzug in x Std. zurücklegt, wieviel ein Maurer in 1 Woche verdient, der 2 Tage nicht arbeiten konnte, wieviel Hektoliter guten Essig man für 4 Zwanzigmarkstücke erhält, wieviel bei einer Versteigerung 8 Flaschen Wein kosten, wenn 45 Fl. . . . , wie teuer 2 Mdl., 2 Schck. . . . Landeier sind, wieviel die in einer Schulklasse gebrauchten Schreibhefte kosten usw. usw. Im bunten Wechsel folgen Kaffee, Gänse, Karpfen, Schneiderin, Harzkäse.

Natürlich läßt sich auch an G.s Arbeit mancherlei aussetzen; so ist das Kapitel über die Bruchrechnung ziemlich schwach. Doch ein freier, lebendiger Geist spricht aus dem ganzen Werke. Der steckt den willigen Leser an. Möchte das Buch recht viele willige Leser finden! E.

Notizen.

Geschmackbildung. (Zum Einschaltbild.) Das neuere Zeichnen hat es sich zur Aufgabe gestellt, das so vernachlässigte Auge zu bilden und die Hand zu gewöhnen, das Aufgefaßte einfach und zweckdienlich darzustellen. Dabei läuft viel geschmackbildende Arbeit mit unter. Geschmackbildung ist überhaupt mit dem Zeichnen eng verknüpft, vor allen Dingen dann, wenn der Kollege sich nicht nur darauf beschränkt in der Fläche darstellen zu lassen, sondern auch mit wirklichen Dingen und Farben im Raume formt.

Da liegt ein großes Bündel Blumen. Sortiere die Farbflecke und stufe die einzelne Farbe genau ab. Es liegt in dieser einfachen Sortiertätigkeit unendlich viel vergleichende, prüfende, abwägende Arbeit, daß der Gewinn beinahe greifbar wird. Die Aufgabe läßt sich insofern erweitern, als es nicht zu schwer halten wird, aus jeder Tonskala einen Strauß zu bilden, der mit dem tiefsten Ton einsetzt und mit dem zartesten oben ausklingt Mit dem Straußwinden läßt sich überhaupt viel anfangen. Es ist hierbei Gelegenheit gegeben Versuche anzustellen, bei denen das

Digitized by Google

farbige Produkt der Ausdruck irgendeiner Gemütsstimmung ist. Ein lustiges, ein ernstes, ein derbes, ein zartes, ein prächtiges, ein kühles, ein glutvolles Blumengewinde gelingt gar nicht so daneben, wenn man sich ernstlich vor eine solche Aufgabe stellt. Wenn es nicht gleich so gehen will, dann mache man eine Anleihe bei der Natur. Die Blüte das Stiefmütterchens z. B. ist sehr wohl geeignet, Fingerzeige in dieser Beziehung zu geben. Wenn man ein reiches Sortiment vor sich hat, dann ist es nicht allzuschwer, ein lustiges, ein ernstes usw. herauszugreifen. Wer sich nun in einem solchen die Art der Tonzusammenstellungen und vor allen Dingen die Verteilung der Tonmengen ansieht, der hat einen Weg gefunden, der zu den Geheimnissen der Farbwirkungen führt. Wenn er in seinem Strauße ähnliche Verhältnisse zu schaffen sucht, dann wird dieser die bestimmte Note erhalten.

Wie hier die Farbe, so kann nun auch die Form der Dinge der Ausgangspunkt einer Arbeit sein, die der Geschmackbildung dient. Unser Einschaltbild gibt Herbstzweige wieder, die so in die Vasen geordnet sind, daß sie den Wachstumscharakter der jeweiligen Pflanze wirksam zur Geltung kommen lassen. Darin liegt das ganze Geheimnis des Straußwindens nach der formalen Seite hin. Der Natur keinen Zwang antun, das ist alles. Eine hängende Blume muß hängend auftreten, eine aufsteigende muß sich stolz entfalten. Wer erkennt nicht, daß diese Arbeit, die sich ja auf Zweig, Blatt und Frucht ausdehnen muß, eine ganz intensive Beschäftigung mit den Gesetzen des Wachstums der einzelnen Pflanze zur Voraussetzung hat? Diese Gesetze in Einklang zu bringen mit dekorativen Gesichtspunkten bedeutet dann eine Aufgabe lösen. Schon das müßte uns veranlassen, solche Materialarbeit öfters zu üben. Wo die ewige Frage, die den Geist träge macht, von der Aufgabe zurückgedrängt werden kann, da muß zugegriffen werden, denn durchs Selbstschaffen wächst die Erfinderlust, und ein frisches Vertrauen in die eigene Kraft kommt der Charakterbildung auf jeden Fall zugute.

Mit solchen und ähnlichen geschmackbildenden Übungen muß der Zeichenunterricht so lange durchsetzt werden, solange wir nicht einen geregelten Unterricht haben, in dem die „Handarbeit" Prinzip ist.

Literarisches. Im Dezember sind noch einige Geschenkbücher auf den Redaktionstisch gelegt worden, um die es schade wäre, wenn sie erst nächste Weihnacht besprochen würden.

Kreidolf, der Reformator des deutschen Bilderbuches, hat seinen „Blumenmärchen" und „Wiesenzwergen" (die jetzt auch in kleiner Ausgabe vorliegen) die „Sommervögel" folgen lassen. (Verlag von Herm. & Friedr. Schaffstein, Köln a. Rh. Preis 6 M.) Es ist vielleicht schon alles gesagt, wenn wir feststellen, daß es ein echter Kreidolf ist. Diesmal ist es die bunte Welt des Schmetterlings, die er mit Stift und Pinsel festhält. Kreidolf ist auch hier der poesiebegabte Künstler, der von der Natur kommt und doch sehr viel mehr gibt als die Natur. Die Ursprünglichkeit seines innern Schauens, die schon an den „Blumenmärchen" so überraschte, ist in den „Sommervögeln" besonders tief. Da ist jedes Blatt eine Offenbarung. Der Phantasiereichtum, der feine Humor und die Kindertümlichkeit zeigen, daß Kreidolf ein guter Kenner der Kinderpsyche ist. Den Text sehe man als Notbehelf für diejenigen an, die dem Künstler auf seinen Reisen im Bilde nicht ohne weiteres folgen können. So als Hilfe zur Betrachtung der Bilder wird ihn auch derjenige passieren lassen müssen, der sonst höhere Ansprüche an diesen Teil eines Bilderbuches stellt. Hoffentlich kommt einmal eine Zeit, die Kreidolfs Bilder ohne textliche Einführung versteht.

Die „Sommervögel" werden sich auch im Unterricht der Elementarklasse einen Platz erringen. Das ist eine Empfehlung, die nicht hoch genug anzuschlagen ist und die das Buch in Lehrerkreisen besonders empfiehlt.

Vom Dresdener Jugendschriftenausschuß, der im vergangenen Jahre den „Münchhausen" herausbrachte, liegt dieses Jahr „Die Schildbürger" vor (Dresden, Verlag von C. Heinrich. Preis 2,50 M.). Die Neuherausgabe der alten Texte beherrscht jetzt überhaupt unsere Bilderbuchliteratur. Das ist erfreulich, wird doch so den modernen zeichnenden Künstlern eine Gelegenheit gegeben, die alten Wahrheiten in ein Gewand zu hüllen, welches dem modernen Kind und auch dem modernen Erwachsenen vertrauter ist. Bei aller Hochachtung vor den Altmeistern

Digitized by Google

dürfen wir doch die Jungen nicht vergessen, die des zeitgenössischen Anteils zum Leben und Schaffen bedürfen. Aus dieser Erwägung heraus hat auch Fischer & Franke, Berlin, in seinen „Neuen Märchenbüchern für die Jugend" ein Unternehmen geschaffen, das jede Empfehlung verdient. Uns liegt „Märchen von Andersen" (Preis 1,80 M.) vor.

Wer die Dresdner Ausgabe der „Schildbürger" mit der von Andersens Märchen bei Fischer & Franke vergleicht, wird allerdings das erstere Buch deshalb höher stellen müssen, weil die eingestreuten Bilder aus der Hand eines Künstlers (William Krause) stammen und so eine Einheit verkörpern, wie sie der Text auch darstellt. Dazu kommt noch die Farbe, und zwar nicht nur bei den Einschaltbildern, sondern auch bei denen im Texte, wenn auch bei diesen nur vereinzelt und sparsam. In Fischer & Frankes Ausgaben teilen sich verschiedene Künstler in die Arbeit, allerdings immer so, daß das einzelne Märchen in die Hand eines Künstlers gelegt worden ist. Daß es bekannte Namen sind, Hein, Dasio, Kuithan, Staffen, Stumpf usw., ist bei dem Ansehen, das der Verlag genießt, selbstverständlich. Die fehlende Farbigkeit der Bilder (es ist immer nur eins vorgeheftet) hat wieder den Vorteil, daß eine gute Ausgabe für billiges Geld ans Volk gebracht werden kann. In beiden Büchern sind die Bilder ausgezeichnet. Sie lehnen sich nie ängstlich an die Texte, erzählen vielmehr selber frisch darauf los, halten den Betrachter deshalb fest und zwingen zur Beschäftigung mit ihnen. Den Büchern ist weiteste Verbreitung zu wünschen.

Der Freien Vereinigung für Kunstpflege in Berlin verdanken wir eine Reihe Publikationen, die zu Zierden des Jugendschriftenmarktes geworden sind. In diesem Jahre legt sie „Aus dem Jugendland", Erzählungen von Charlotte Niese, Leipzig, Grunow, Preis 1,60 M., auf den Weihnachtstisch. Charlotte Nieses Erzählkunst ist genügend gewürdigt worden. Auch in den fünf kleinen harmlosen Geschichten, die in dem Bändchen untergebracht sind, zeigt sie sich in ihrer Schlichtheit und Natürlichkeit und wird so zum geeignetsten Erzähler für die Jugend. Die Bilder von Gebhardt sind noch nicht ausgereift, lassen aber einen Künstler erkennen, der sich mit Liebe in seine Stoffe zu versenken vermag. Die sonstige Ausstattung des Buches ist vorzüglich.

Zu den Ausführungen über Modellierbogen im vorigen Hefte ist noch nachzutragen, daß zwei Dresdner Kollegen bei Schreiber in Eßlingen „Schreibers volks- und heimatkundliche Bogen" (à 20 Pf.) haben erscheinen lassen. Die uns vorliegenden sind alle geschickte Umsetzungen der Natur in eine Papiertechnik, die Farbe ist frisch und freudig, so daß man die Kindertümlichkeit der Arbeiten ziemlich hoch ansetzen muß. Die Motive sind geschickt gewählt (Zollhaus, Fischerkate, Bauernhaus in den Alpen usw.), wie überhaupt das ganze Unternehmen die einsichtigen Pädagogen erkennen läßt, die gerade soviel geben, als das Kind beim Spiel interessiert. Nicht ganz einverstanden bin ich mit der Staffage, die, des Maßstabes zuliebe, viel zu klein geworden ist. Dem Kind verdirbts nichts, wenn der Bauer größer wie die Türhöhe seiner Hütte ist, wichtiger ist ihm, daß sich von der Figur etwas ablesen läßt und das ist bei 2 cm Höhe nicht möglich. Die Bogen sind aber sonst warm zu empfehlen.

Bücheranzeigen.

Die zur Besprechung eingesandten Werke werden sämtlich dem Titel nach an dieser Stelle aufgeführt. Die Besprechung selbst bleibt vorbehalten.

Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums. Herausgegeben vom Vereinsvorstande. Redigiert von Dr. S. Frankfurter. In zwanglosen Heften. Heft 3. (70 S.) Wien und Leipzig 1907, Carl Fromme.

Burckhardt, W. und Blank, C. L.: Mathematische Unterrichtsbriefe für das Selbststudium Erwachsener. I. Kursus. 1. Brief. Lektion 1 und 2: Planimetrie. 4. verb. u. verm. Aufl. (32 S.) W. Jena, Thüringer Verlagsanstalt. Preis pro Brief M. —.60.

Digitized by Google

Flugschriften der deutschen Gesellschaft zur Bekämpfung der Geschlechtskrankheiten. Heft 8. Sexuelle Belehrung der aus der Volksschule entlassenen Mädchen. Von San.-Rat Dr. A. Heidenhain. Mit 2 Tafeln. (15 S.) Leipzig 1907, Johann Ambrosius Barth. Preis M. —.30.

Kankeleit, A.: Unsere Lieblinge in Schule und Haus. Ein Handbuch für Eltern, die ihren Kindern bei den Schularbeiten helfen wollen. 1.—3. Tausend. (172 S.) Gumbinnen 1907, C. Sterzels Buchhandlung. M. 1.—.

Sammlung Göschen Nr. 86. Kurzschrift. Lehrbuch der vereinfachten deutschen Stenographie (Einigungssystem Stolze-Schrey). Von Dr. Amsel. 2. verb. Aufl. (134 S.) Leipzig 1907, G. J. Göschen. M. —.80.

Haese's Lehrerkalender 1908/09 Teil 1 und 2. Für Schulinspektoren, Rektoren, Lehrer, Lehrerinnen und Seminaristen. Kattowitz und Leipzig, Carl Siwinna (Phönix-Verlag). Preis M. 1.—.

Schmitz-Mancy, Prof. Dr. M.: Handelswege und Verkehrsmittel der Gegenwart. Ein Leitfaden zur Ergänzung geographischer Lehrbücher für den Schul- und Selbstunterricht. 2. neubearbeitete Aufl. Mit 58 Bildern und einer farbigen Karte des Weltverkehrs. (116 S.) Leipzig 1907, Ferdinand Hirt & Sohn. M. 2.50.

Domitrovich, Armin von: Grundzüge der Entwicklung der Schulbank und die Kritik über die Behandlung der Schulbanksache. Mit 37 Figuren im Text. (113 S.) Leipzig 1907, Wilhelm Engelmann. M. 1.60.

Starowski, Edmund: Kleine Heimatkunde von Schlesien. Ein Wiederholungsbüchlein für Volksschüler. (32 S.) Wien 1908, A. Pichler Witwe & Sohn. Preis 50 Heller.

Pehr, Franz: Kleine Heimatkunde von Kärnten. Ein Wiederholungsbüchlein für Volks- und Bürgerschüler. Mit 42 Ansichten von Kärnten. (32 S.) Wien 1908, A. Pichlers Witwe & Sohn. Preis 40 Heller.

Fischer, Raymund: Elementar-Laboratorium. Eine Anleitung zur billigsten Herstellung von Apparaten aus dem Gebiet der Naturkunde. Mit einem Begleitwort von Schulrat Dr. Kerschensteiner. München II, Verlag der Jugendblätter. M. 4.—.

Der Schulfreund. Monatsschrift zur Förderung des Volksschulwesens und der Jugenderziehung. Begründet von Dr. H. Schmitz. Neu herausgegeben von einer Vereinigung praktischer Schulmänner. 63. Jahrg. Oktober 1907. Erstes Heft. Hamm i. W., Breer & Thiemann. Preis des Jahrganges, 12 Hefte, M. 6.—.

Geisel, J.: Landschafts-, Völker- und Städtebilder. Geographische und ethnographische Schilderungen. 3. verb. u. verm. Aufl. (167 S.) Halle a. S. 1905, Hermann Schroedel. M. 1.80, geb. M. 2.20.

Dechter, W.: Allgemeine Erdkunde. Ein Hilfsbuch für den Unterricht in Lehrerseminaren und höheren Schulen. Mit 64 Abbildungen. (239 S.) Halle a. S. 1907, Hermann Schroedel. M. 2.80.

Teubner: Des Kindes Kunst in Schule und Haus. Für Handfertigkeit und Phantasiebildung. Oschatz 1907, Kommiss.-Verlag B. Krasemann, Nachflg.

Fellner, Kaiserl. Rat Alois: Praktischer Wegweiser für den Unterricht in der Elementarklasse mit Zugrundelegung der analytisch-synthetischen Lesemethode von Frühwirth, Fellner und Ernst. Mit 121 Abbildungen. (300 S.) Wien 1908, A. Pichlers Witwe & Sohn.

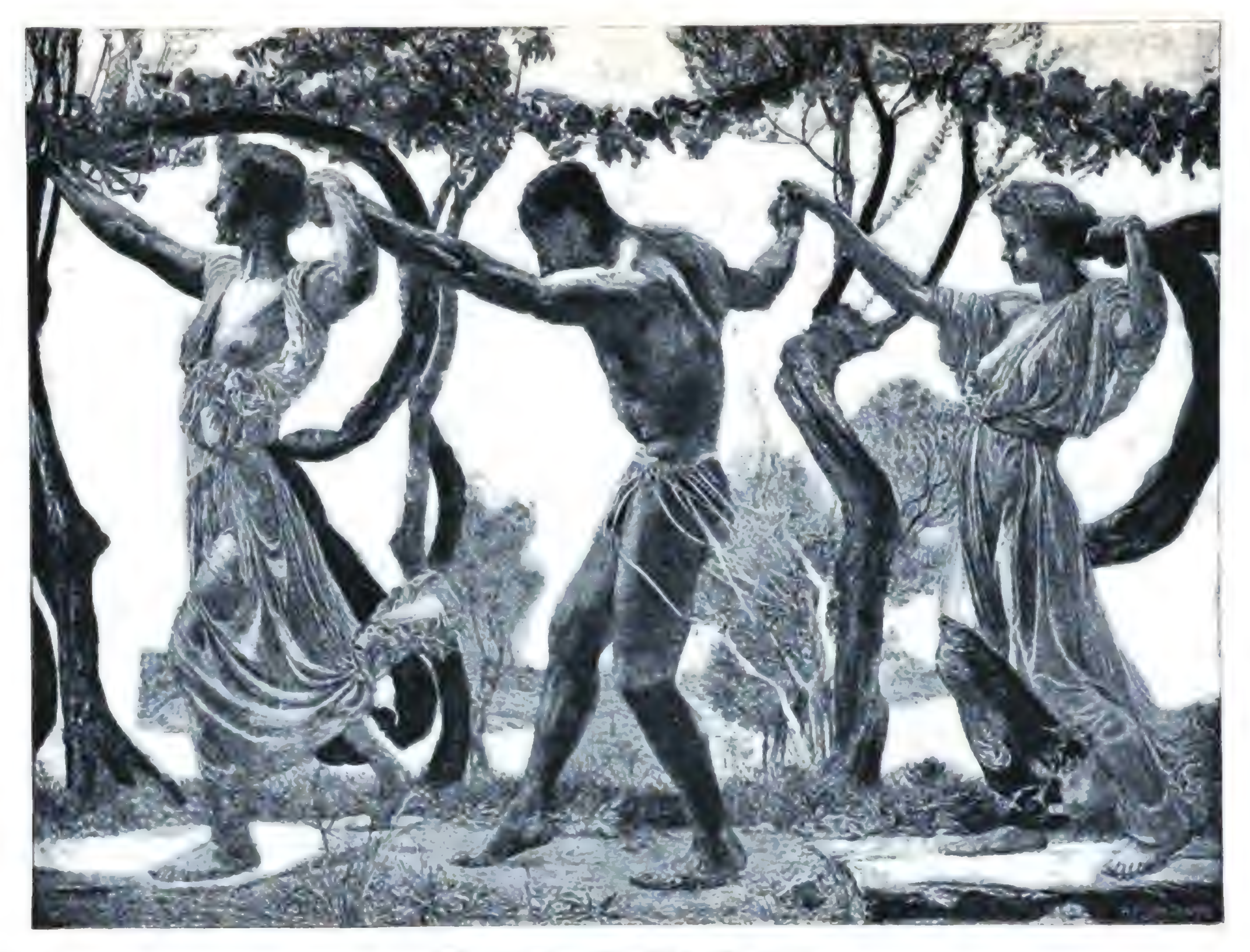
Grabolle, Gottlieb: Der Anschauungsunterricht im ersten und zweiten bezw. dritten Schuljahre. Mit 4 Abbildungen. (282 S.) Wien 1908, A. Pichlers Witwe & Sohn. Brosch. M. 4.20, geb. M. 4.60.

Lhotzky, Heinrich: Die Seele deines Kindes. (224 S.) Düsseldorf 1908, K. R. Langewiesche. Brosch. M. 1.80.

Vogel, F. W.: Die Handbetätigung im Anschauungsunterrichte. Eine Lehrplanarbeit für das erste Schuljahr. Mit einem Anhange: Strichzeichnungen zum Anschauungsunterrichte im ersten Schuljahre. (44 S.) Annaberg 1908, Grasers Verlag. Brosch. M. —.60.

Möbius, Karl: Ästhetik der Tierwelt. Mit 3 Tafeln und 195 Abbildungen im Text. (128 S.) Jena 1908, Gustav Fischer. Brosch. M. 6.—, geb. M. 7.50.

Digitized by Google



Tanzende. Von Otto Greiner.
Aus: „Zeitgenössische Kunstblätter." Verlag Breitkopf & Härtel in Leipzig.

Digitized by Google

20. Jahrgang 1908/1909 **Neue Bahnen** Heft 5 Februar 1909

Moralunterricht.

Von Johannes Illgen.

Ein in die Erziehungsfrage tief einschneidendes Problem ist das des Religionsunterrichts. Für manche Kreise handelt es sich nicht einmal nur um eine mehr oder weniger radikale Reform, sondern um „Sein oder Nichtsein" dieses Unterrichtsfaches in der Schule. Dieser extremen, besonders von der Bremer Lehrerschaft vertretenen Forderung haben wir es jedenfalls zu verdanken, daß das allgemeine Interesse in viel umfangreicherer Weise für die Erörterung dieses religiös-pädagogischen Problems gewonnen worden ist, als es sonst bei pädagogischen Fragen der Fall sein mag.

Nun ist es wohl selbstverständlich, daß die überwiegende Mehrzahl unseres Volkes für eine Beibehaltung des Religionsunterrichts in der Schule ist, aber ebenso sicher kann man behaupten, daß diese Majorität sich zu einem nicht geringen Teil aus solchen zusammensetzt, die das garnicht kennen, was sie von vornherein ablehnen, nämlich einen in konfessioneller Hinsicht völlig unabhängigen Moralunterricht, der doch an die Stelle des bisherigen konfessionellen Unterrichts treten würde. Nur aus dieser Unkenntnis ist es zu erklären, wenn die Trennung von Kirche und Staat sogar mit der Begründung entrüstet zurückgewiesen wird, daß die Kinder ohne Religionsunterricht „roh und entsittlicht" aufwachsen würden.

Wenn es auch ganz ausgeschlossen erscheint, daß in absehbarer Zeit eine Entfernung des Religionsunterrichts aus unseren deutschen Volksschulen stattfinden könnte, trägt es doch entschieden zur Klärung der widerstreitenden Ansichten bei, wenn man sich das Bild einer „religionslosen Schule" mit einem weltlichen Moralunterricht einmal vor Augen führt. Wir haben es ja nicht nötig, ein Phantasiebild zu entwerfen, da dieser Gedanke in anderen Ländern schon verwirklicht ist. Der Moralunterricht in Frankreich ist bereits über ein Vierteljahrhundert alt. Er hat sich auch bewährt. Das läßt sich heute behaupten, trotzdem die Urteile über ihn sich sehr weit voneinander entfernen. Die ganz ungünstigen Urteile beruhen zum großen Teil auf Vorurteilen, wie sie z. B. von klerikaler Seite von Anfang an der weltlichen Schule entgegengebracht

Digitized by Google

werden. Schwächen müssen sich an dem Moralunterricht schon deshalb zeigen, weil er die höchsten Anforderungen an pädagogische Fähigkeiten stellt, Anforderungen, denen bei dem gegenwärtigen Stande der Lehrerbildung in Frankreich eben noch nicht alle Lehrer gewachsen sind.

Ehe ich auf Ziele und Methoden dieses Unterrichts eingehe, möchte ich die psychologisch-pädagogischen Gründe vorausschicken, die neben den politischen Gründen zur Beseitigung des Religionsunterrichts geführt haben. Diese Gründe decken sich zum großen Teil mit denen, die bei uns eine Reform des Religionsunterrichts dringend fordern.

Jeder Religionsunterricht soll auch sittlich erziehen, also zugleich Moralunterricht sein, aber die sittliche Erziehung macht nicht sein Wesen aus, sie ist nur neben dem zu erwerbenden Glauben die wertvollste Frucht. Jede sittliche Forderung und Förderung des Religionsunterrichts entspringt gewissen religiösen Voraussetzungen und Gefühlen, die der Sittlichkeit eine ganz bestimmte Färbung und Begründung geben. Hinter sittlichen Geboten steht die belohnende und strafende Persönlichkeit Gottes, und der Glaube an seine Allgegenwart ist auch ein Ansporn zum Tun des Guten und zum Lassen des Bösen. Wie soll aber der Religionsunterricht auf diejenigen erzieherisch einwirken, die diesen Autoritätsglauben nicht in genügender Stärke oder garnicht haben? Wie sollen ferner die Keime zu sittlichem Handeln sich im späteren Leben immer weiter entfalten, wenn der religiöse Boden, aus dem sie nach der ganzen Erziehungsweise hervorgehen müssen, immer mehr verdorrt? Und daß es auch bei uns in Deutschland einen ziemlich hohen Prozentsatz von Leuten gibt, deren Glaube an einen Gebote gebenden, persönlichen Gott erstorben ist, obgleich sie fast ohne Ausnahme in konfessionellen Schulen erzogen worden sind, ist eine Tatsache, die dem Staate nicht gleichgültig sein kann, weil mit diesen religiösen Vorstellungen die sittlichen Vorstellungen organisch vereinigt waren. Mit den einen büßen auch die anderen die erzieherische Kraft ein. Es widerspricht nicht dieser Behauptung, daß es auch unter den „Ungläubigen" genug sittlich starke Persönlichkeiten gibt, denn das sind Menschen, die sich durch Zweifel zu einem positiven Idealismus durchgerungen haben. Sie waren stark genug, sich auf die in ihnen liegenden unmittelbaren Quellen der Moral zu besinnen, auf die Vernunft, auf das Gewissen, und aus diesen heraus eine sittliche Anschauung zu gewinnen, die sie nicht wieder verlieren können, weil die Vernunft, die Quelle alles Zweifelns, ihr eigenes Werk nicht zerstören, sondern nur vervollkommnen kann. Mit dieser Art von „Ungläubigen" könnte die menschliche Gesellschaft also sehr zufrieden sein.

Digitized by Google

Daß aber diese Art der Selbsterziehung ein gefährliches Experiment ist, sieht man an den anderen, den Schwächeren, die nicht imstande sind, sich eine eigene sittliche Weltanschauung zu erwerben und doch andrerseits der ihnen in der Schule fertig dargebotenen Religion fremd geworden sind. Auch ihnen wird eine innere Stimme mehr oder weniger eindringlich von den Ideen der Gottheit und der sittlichen Verantwortung reden; das kommt ihnen auch zum Bewußtsein, aber sie können diesen Idealen nicht mehr unbefangen gegenübertreten, weil ihre Erzieher mit ihrer ganzen Autorität dahin gewirkt haben, daß jedes selbständige Denken über die philosophischen Grundfragen des Lebens von Anfang an möglichst ausgeschaltet wurde. Das gilt natürlich von katholischer Erziehung in weit stärkerem Maße als von protestantischer. In der Seele kann sich unter diesen Umständen keine Gottesvorstellung mehr entwickeln, ohne daß zugleich ein ganzer Schatz erstarrter dogmatischer Vorstellungen wieder mit ins Bewußtsein kommt, und wenn dann einerseits Kraft und Klarheit des Denkens fehlt, zu abgeklärten, selbsterworbenen religiösen Vorstellungen zu gelangen, andrerseits aber auch die Zweifel an den dogmatischen Glaubenswahrheiten sich nicht überwinden lassen, dann ist die Auslieferung an einen seichten Materialismus nur noch eine Frage der Zeit. Aus einem seichten Materialismus ist kein Aufschwung zu sittlicher Höhe möglich. Die Folge ist Gleichgültigkeit allem Idealen gegenüber. So zeigt sich bei vielen Tausenden die Vernunft, die den Menschen über alle anderen Geschöpfe erheben soll, als seine furchtbare Feindin; sie macht die Resultate einer sittlich-religiösen Erziehung zu nichte, deren stärkste Stütze sie hätte sein können, wenn sie nicht vernachlässigt worden wäre. Will die Schule diesen folgenschweren Fehler vermeiden, so braucht sie nicht etwa gleich den Religionsunterricht durch einen religionslosen Moralunterricht zu ersetzen, wie es in Frankreich geschehen ist; es genügt eine gründliche Reform, denn die Vernachlässigung der Vernunft besteht doch nicht darin, daß überhaupt religiöse Unterweisung erfolgt, auch nicht unbedingt darin, daß Übernatürliches gelehrt wird, sondern nur darin, daß die übernatürliche Offenbarung als Grundlage und Ausgangspunkt der Religion und als das allein Wertvolle gegeben wird. Dadurch kann in der Kindesseele zwar eine aufrichtige religiöse Gesinnung entstehen, sie wurzelt aber einseitig im Gemüt, und beim Erstarken der Vernunft führt sie mit Wahrscheinlichkeit zu den oben angedeuteten Konflikten.

Wie in jedem anderen Unterricht ist auch bei der Religion von der bereits in der Kindesseele vorhandenen psychologischen Grundlage auszugehen, und diese Grundlage finden wir in dem natürlichen Bedürfnis

Digitized by Google

von Herz und Vernunft. Es ist ein dunkles und anfangs unbewußtes Ahnen und Sehnen, das sich erst mit erzieherischer Hilfe zu einer gewissen Klarheit und Selbständigkeit erheben muß, ehe es gewagt werden darf, ihm eine ganz bestimmte Gestalt zu geben, wie sie ein dogmatisches Lehrgebäude vorschreibt. Auf jeden Fall muß der Unterschied zwischen der mit der Vernunft erfaßten natürlichen Religion und der offenbarten übernatürlichen Religion, ebenso wie die Abhängigkeit letzterer von der ersteren zur Erkenntnis kommen. Darin liegt zugleich die Bürgschaft für die Achtung und Duldung der religiösen Überzeugung anderer, weil überall die gleiche Grundlage wiedergefunden wird. Wenn dann der angenommene konfessionelle Glaube nicht befriedigt und wieder verlassen wird, bleibt doch immer noch etwas übrig, was den Namen Religion verdient.

Parallel mit dieser religiösen Entwicklung, und in sie dauernd eingreifend, bildet sich die sittliche Weltanschauung. Es ist aber ganz falsch, die religiösen Vorstellungen für unbedingt zuverlässige Stützen der Sittlichkeit zu halten. Das Ursprüngliche im Menschen ist die Idee des sittlich Guten. Erst nachdem die Vernunft diese Idee, wenn auch anfangs noch in ganz dunkler Vorstellung, gefaßt hat, kann sie in Gott den sehen, der dieses Gute will oder ist, und je stärker die sittliche Idee wirkt, um so stärker ist auch das religiöse Gefühl. Letzteres vermag wohl den sittlichen Willen zu bekräftigen und zu bestätigen, aber nicht, ihn erst zu schaffen. Die „Werke" sind nicht ausschließlich die Frucht des Glaubens, sondern „Glauben" und „Werke" haben auch eine gemeinsame Quelle.

Dieses Abhängigkeitsverhältnis der Religion von der Sittlichkeit entspricht ganz und gar der geschichtlichen Entwicklung der sittlichen und der religiösen Anschauungen in der Menschheit. Es gibt nicht erst Sittlichkeit, seitdem sie als offenbarter Wille Gottes gelehrt wird. Deshalb muß es auch möglich sein, Moral ohne Religion zu geben, aber es gibt keine pädagogischen Gründe, die das durchaus fordern. Unbedingte Forderung bleibt nur, daß die sittlich-religiöse Erziehung so gestaltet wird, daß ein natürlicher Bau auf natürlicher Grundlage und kein künstlicher Bau auf künstlicher Grundlage entsteht.

In Frankreich ist man bis zur äußersten Grenze gegangen, bis zu der ein Staat gehen kann, der um seiner Selbsterhaltung willen nicht auf das Recht verzichtet, die ihn stützende sittliche Anschauung zu beeinflussen. Wenn das demokratisch gesinnte Frankreich, das Heimatland des Rationalismus, das schon bei der großen Revolution 1789 die Vernunft zur Göttin erhoben hatte, dann noch ungefähr ein Jahrhundert lang es ertrug, daß der katholische Katechismus der einzige Erzieher seines Volkes

Digitized by

blieb, so mußte das endlich eine Reaktion hervorrufen, und sie kam in der Zeit der 3. Republik, als der radikale Republikaner Jules Ferry Unterrichtsminister wurde. Als Philosoph ging er von den oben dargelegten Gedankengängen aus, als Politiker aber von dem Standpunkt, daß ein Staat, der volle Religionsfreiheit verbürgt, auch folgerichtigerweise einen in religiöser Hinsicht völlig neutralen Unterricht in seinen öffentlichen Schulen zu geben habe. Diese Forderung vertrat er in energischer und überzeugender Weise. Im Senat fand er aber eine ebenso energisch vorgehende Opposition unter Leitung des als Philosoph und Redner hervorragenden Jules Simon. Das Gesetz vom 28. März 1882 bekam zwar die von Ferry beantragte Form, aber die Zustimmung hatte er doch nur gegen das von ihm ungern gegebene Versprechen erhalten, in die Lehrpläne wenigstens die Pflichten gegen Gott mit aufzunehmen. Der Lehrplan vom 27. Juli 1882 beginnt deshalb mit folgenden Bestimmungen:

„Der Lehrer soll keine Belehrungen über Wesen und Eigenschaften Gottes geben. Die allen Kindern ohne Unterschied zu gebenden Belehrungen beschränken sich auf 2 Punkte:

1. Dem leichtfertigen Gebrauch des Namens Gottes hat der Lehrer dadurch entgegenzuwirken, daß er die in der Kindesseele vorhandene Vorstellung eines vollkommnen, alles bedingenden Wesens mit einem Gefühl der Ehrfurcht zu verbinden sucht und das Kind daran gewöhnt, dem Gottesbegriff Andersgläubiger mit gleicher Ehrfurcht zu begegnen.

2. Das Kind soll verstehen, daß es Gott dann am besten dient, wenn es sich seinen in Gewissen und Vernunft offenbarten Gesetzen fügt."

So selbstverständlich diese beiden Bestimmungen für einen Moralunterricht sind, der zur Achtung vor den Mitmenschen und vor ihren Überzeugungen erziehen soll, erscheinen sie doch nicht als überflüssig, weil in manchen Kreisen die Ansicht verbreitet ist, daß mit diesen Bestimmungen die Neutralität unterbrochen und ein Glaubenszwang bereits ausgeübt wurde. Für den Unterricht ist es auf jeden Fall von Vorteil, wenn es sozusagen amtlich erlaubt ist, an religiöse Gefühle zu appellieren. Die Lehrer hätten es sonst mit ängstlicher Gewissenhaftigkeit sogar vermeiden müssen, in ihrem Unterricht die Weihe einer religiösen Stimmung aufkommen zu lassen, die bei einem so erhabenen Unterrichtsgegenstand, wie ihn das sittliche Leben des Menschen darbietet, nicht gut ausbleiben kann.

Digitized by Google

Nachdem an der Spitze des französischen Lehrplans die Pflichten gegen Gott in sehr bescheidener Form, aber doch gewissermaßen als Krone der Sittlichkeit – nicht als Grundlage – angeführt sind, folgt eine Aufzählung der sittlichen Pflichten in einer bewunderungswürdigen Vollständigkeit. Ausgehend von den Pflichten des Menschen gegen sich selbst erweitert sich der Kreis allmählich bis zu den Pflichten gegen das Vaterland, gegen die Menschheit und schließlich gegen alle lebenden Wesen. Der Lehrplan geht sehr weit ins einzelne, bis zu den Pflichten (und Rechten), die dem Menschen als Wähler, als Soldat, als Beamter, als Kaufmann, als Landmann usw. zukommen.

Man hat den Franzosen diese Katalogisierung der Tugenden mit Unrecht zum Vorwurf gemacht. Ein großer Fehler wäre es nur dann, wenn dieser Lehrplan unmittelbar auf das Kind wirken sollte. Man würde dem noch lebenden großen Pädagogen F. Buisson, der u. a. mit an diesem Plan gearbeitet hat, unrecht tun, wenn man annähme, daß er das Hauptgewicht auf ein Lehren der Moral gelegt wissen wollte, anstatt auf ein Begeistern, ein Anspornen, ein Mit-sich-fortreißen der Kinder durch eine sittliche Lehrerpersönlichkeit. Die geschichtliche Entwicklung der französischen Volkserziehung, die Jahrhunderte lang dem Katechismus anvertraut war, machte es zur Notwendigkeit, für den kirchlichen Katechismus einen Ersatz zu schaffen in einem bürgerlichen Katechismus, der auch in möglichst volkstümlicher und kurz gefaßter Weise Lebensregeln enthält, die ebenso wie Sprichwörter und Bibelstellen in die Sprache des Volkes übergehen können. Sollen die abstrakten Sätze des Lehrplans zu wirklichen Lebensregeln werden, dann muß die Schule einen konkreten Hintergrund gegeben haben. Nur hat sie sich vor solchen Geschichten und Erzählungen zu hüten, die am Schluß in aufdringlicher Form eine Nutzanwendung bringen: also ... Der Inhalt einer aus dem Leben gegriffenen oder dem Leben nachgebildeten Erzählung muß unmittelbar auf das Gemüt wirken. Es ist auch gefährlich, Gemütserregungen durch Worte kontrollieren zu wollen. Je mehr das Kind angeregt wird, darüber zu reden, umsomehr gibt es sich Mühe, bewunderungswürdige Gefühle auszudrücken, auch solche, die seiner Natur noch fremd sind. Diese naive Heuchelei kann alles verderben. Nach der Lektüre, nach der Erzählung muß das Kind mit seiner dem Lehrer unzugänglichen, spontanen Gemütsbewegung allein gelassen werden, die durch die Handlung und durch die Personen hervorgerufen worden ist. Angebracht sind nur Fragen zur Kontrolle des sachlichen Verständnisses, notwendige Erklärungen, Hervorhebung irgend eines Zuges und ähnliches.

Digitized by

Nach den Urteilen englischer und amerikanischer Pädagogen, die Studienreisen nach Frankreich unternommen haben, wird beim französischen Moralunterricht nach dieser Seite noch viel gesündigt.

Es gibt sehr gute, aber auch sehr mangelhafte Bücher, die in Frankreich Lehrern, Schülern und Familien für diesen Unterricht zur Verfügung stehen. Ein verhältnismäßig gutes Buch, allerdings nur von geringem Umfange, ist z. B. das Nouveau Livre de Morale pratique (Paris, Hachette, 1907). In entschieden glücklicher Weise sind darin aus der Weltliteratur Erzählungen, Legenden, Selbstbekenntnisse ausgewählt neben Episoden aus dem Leben in der Familie, in der Schule, auf dem Lande, in der Stadt usw. Wenn manche derartige Bücher ganz mechanisch dem Lehrplan folgen, so wird das dem Unterricht nachteilig sein, wenn der Lehrer auch ein Sklave des Lehrplans ist, wenn er in peinlicher Anlehnung an die einzelnen Themen den Blick für das Ganze verliert, wenn er vergißt, daß die sittliche Entwicklung des Menschen ein einziger großer Vorgang ist, an dem der Lehrer nicht allein arbeitet, sondern unzählige Einflüsse, die von innen und außen auf das Kind wirken. Die moderne Pädagogik neigt sogar immer mehr der Ansicht zu, daß die soziale Umgebung der Haupterzieher des Menschen ist. Beim Eintritt in das Leben zu einer bestimmten Zeit und an einem bestimmten Orte findet das Kind eine herrschende Meinung, eine allgemeine Art zu denken, zu reden, zu handeln. In sittlichen Anschauungen gibt es zwar stets Gegensätze und Abweichungen, aber auch stets eine bestimmte mittlere Anschauung, ein sittliches „Milieu“, dem jeder untergeordnet ist und unter dessen beständigem Einwirken die junge Generation heranwächst. Dieser natürliche Erziehungsfaktor, mit seinen Vorzügen und Schwächen, beeinflußt die einzelnen Menschen unwiderstehlich, und ohne ihnen ihr individuelles Gepräge zu nehmen, ist er nach einer ganz bestimmten Richtung tätig. Der Morallehrer soll diesem natürlichen Erzieher überlegen sein, freilich nicht in dem Sinne, daß er ihn zu beseitigen sucht, sondern dadurch, daß er fördernd und hemmend in diesen natürlichen Vorgang eingreift.

Über die Erfolge des französischen Moralunterrichts liegen selbstverständlich noch keine allgemeingültigen Urteile vor. Im einzelnen ist gewiß schon Großes erreicht worden: den herrschenden sozialen Klassenunterschieden, die schon von den Kindern gefühlt werden, ihre Schärfe zu nehmen, das Solidaritätsgefühl aller für alle zu erwecken und auf manches Familienleben einen segensreichen Einfluß auszuüben, ist nicht überall ein erfolgloses Bemühen geblieben. Ob sich das sittliche Niveau des ganzen Volkes gehoben hat oder ob es gesunken ist, darüber läßt sich

Digitized by

noch nichts sagen, wenn auch die statistischen Angaben über Vergehen und Verbrechen Jugendlicher in den letzten Jahren günstiger geworden sind. Die erzieherische Einwirkung auf das Volk ist noch intensiver geworden, seitdem sogenannte „Cours d'adultes", Belehrungskurse für Erwachsene in Fragen der Moral eingerichtet worden sind.

Bekämpft wird die weltliche Schule Frankreichs aufs leidenschaftlichste von klerikaler Seite. Durch die Bezeichnung „gottlose Schule" („Ecole sans Dieu") wollte man sie allen religiös gesinnten Leuten verhaßt machen. Das ist ganz und gar nicht gelungen. Die Eltern merkten bald, daß ihre Kinder sehr gute und brauchbare sittliche Anschauungen mit nach Hause brachten, und daß die Schulen nicht „gottlos", sondern nur „priesterlos", nur „los von Rom" geworden waren. Dem religiösen Bedürfnis wird ja überhaupt dadurch entgegengekommen, daß jeder Donnerstag für einen von kirchlicher Seite zu gebenden fakultativen Religionsunterricht freigegeben wurde.

Außerdem besucht ungefähr der 10. Teil aller französischen Knaben nichtstaatliche Schulen, in denen in umfangreicher Weise Religionsunterricht erteilt wird. Damit wäre eigentlich Gelegenheit gegeben, die Erfolge der konfessionellen und der rein weltlichen Erziehung zu vergleichen. Aber nur mit größter Vorsicht dürfte man das tun, denn die Kinder, die nicht in staatliche Schulen geschickt werden, kommen fast ausnahmslos aus Familien, in denen bereits von elterlicher Seite aus die Erziehung tatkräftig gefördert wird, während die Staatsschulen auch die Kinder mit aufnehmen müssen, die durch erbliche Belastung und unheilvollen Umgang von Anfang an für Rohheit und Sittenlosigkeit prädestiniert sind.

Wir in Deutschland können den Franzosen auf jeden Fall dafür dankbar sein, daß sie in dieser für alle Kulturländer wichtigen und bei uns jetzt brennenden Frage einen entscheidenden Schritt getan haben. Dadurch sind Tausende von Lehrern gezwungen worden, aus rein theoretischen Erörterungen herauszutreten und zu zeigen, was in sittlich-erziehlichem Unterricht zu erreichen ist. Wenn wir auch den Moralunterricht, so wie er in Frankreich eingeführt ist, nicht übernehmen werden und übernehmen wollen, so gibt er doch für uns die Richtung an, nach der auch wir früher oder später noch einen bedeutenden Schritt vorwärts gehen müssen, wenn unsere Schulen auf die Höhe des pädagogisch zu Fordernden und praktisch zu Erreichenden kommen sollen.

Digitized by

Sammlung und Wertung.

Von Ph. Stauff-Enzisweiler.

Wenn wir unsere heutigen gesellschaftlichen „Bildungsverhältnisse" in Deutschland überblicken, wird uns immer wieder als Allgemeinbeobachtung aufstoßen, daß der Wissenden fast zu viele sind, der Sehenden dagegen verhältnismäßig wenige und der Vergleichenden noch weniger. So zahlreich die „Gebildeten" im landläufigen Sinne sind: die Persönlichkeiten sind rar. Die übergroße Mehrzahl derer, die an den Brüsten unserer Kultur lange Jahre gesogen haben, sieht die Welt nur in Einzelheiten, nicht als Geschlossenheit, nicht als einheitliches Bild. Und findet für sich selbst keinen entsprechenden Platz in all dem Sein und Geschehen, und darum auch keinen anzuerkennenden Wertemesser für das eigene Leben nach der sittlichen Seite und für das eigene berufliche Tun.

In diesen Erscheinungen spricht der Hauptnachteil der Gegenwartskultur zu uns. Die Schulen in jeder Höhenlage sind die Verbreiter dieser Kultur. Wenn wir also an den Erscheinungen keine bedingungslose Freude haben können, so müssen wir in der Schule Nachschau halten, wie dort gearbeitet wird. Und zwar unter Anwendung großer Gesichtspunkte, die erfahrungsgemäß da fast überall ausgeschaltet werden, wo eine kulturelle Disziplin sich zur Spezialwissenschaft gestaltet hat.

Ohne Widerspruch wird es nicht abgehen, wenn ich auf Grund meiner Beobachtungen erkläre: die Schule (und zwar in jeglichem Höhenstadium) ist auch heute noch wesentlich mit Dressur erfüllt, ist auch heute noch eine Anstalt zur Abrichtung der Geister. Ich will damit weder der Institution selbst noch der an ihr wirkenden Lehrerschaft zu nahe treten. Denn die Lehrer wollen natürlich nirgends Dresseure oder Abrichter sein; sie machen geltend, daß ihre Unterrichtsmethode haushoch über den mechanischen Prügel- und Memoriermethoden vergangener Zeiten steht. Aber das wird gar nicht bestritten – außer allenfalls von jenem geistlichen Schulinspektor in Brandenburg, der da den Lehrerberuf als den geeignetsten Beruf für Schwachbegabte anzusehen scheint. Die heutige Schultätigkeit verhält sich zu der verflossener Jahrzehnte wie die Schulung eines hochwertigen Zirkuspferdes durch einen begabten und tüchtigen Dompteur gegenüber der Anlernung des Ackerpferdes auf bäuerlichen Gütern. Der Unterrichtsweg selbst ist organisch geworden. Wo aber der mechanische Einschlag noch geradezu unvermindert herrscht – das ist der wichtigere Punkt, das Unterrichtsziel.

Digitized by Google

Das kann man der Lehrerschaft nicht zum Vorwurf machen wollen. Aber die Dinge liegen eben so. Man arbeitet organisch auf ein mechanisch festgelegtes Ziel hin. Wo wir von individueller Behandlung des Schülers oder Zöglings hören oder lesen, da handelt es sich immer nur um den Unterrichtsweg. Und die organische Ausgestaltung dieses Weges hat man eigentlich in der Hauptsache nur deshalb gewählt, weil man auf diese Weise das mechanische Ziel leichter zu erreichen hoffte. Vor nicht gar so langer Zeit betrachtete man die Herbart-Zillerschen Formalstufen als den Höhepunkt einer psychologisch vorgehenden Unterrichtskunst, gerade wie einige Jahrzehnte vorher die Chrie jeglichem Aufsatz in Schule und Leben als Gerippe dienen mußte. Mittlerweile ist ja darüber hinausgeschritten worden, weil man gefühlt hat, daß man den Weg nicht organisch gestalten kann, indem man ihn in formalistische Dogmen bannt. Und außerdem wurde auch praktisch die Untauglichkeit des Systems erkannt bei den hochgestellten Unterrichtszielen und der Kürze der Unterrichtszeit.

Diese Formalstufen nun enthielten die Vergleichung. Da sollten Analogien und Gegensätzlichkeiten zur Innertendenz des augenblicklichen Unterrichtsstoffes gewonnen und in der Richtung nach dem Ziel verwendet werden. Eine Art Generalabstraktion sollte sich schließlich zeigen als der Kern der ganzen Unterrichtsstunde in Wissen oder Sittenbeurteilung. Man suchte zu sammeln, Analoges und Entgegengesetztes, und suchte es zu werten. Durch Herbart und Ziller kamen Sammlung und Wertung in den Unterricht. Aber eben nur als Mittel zum Zweck, zu dem vorumrissenen Zweck der Erreichung und Erfüllung des Lehrzieles. Also immer wieder im Hinblick auf das mechanisch festgelegte Lehr- und Erziehungsziel. Der Weg war organisch, das Ziel als der wichtigere Teil entbehrte dieser Eigenschaft. Und in dieser Lage befindet sich unser Schulwesen im Ganzen heute noch, und zwar das höhere im umfassenderen Sinne gegenüber dem Volksschulwesen. Weil dort die Sachtrennung herrscht.

Wo jede Disziplin für sich gesondert gehandhabt wird, da kann nur der Erfolg erreicht werden, daß der Schüler mit zahllosen Einzelheiten versorgt wird, die er unter sich nicht zusammenschließen kann. Es ist, wie wenn man einem Kinde eine Unmenge verschieden geformte Steine überreichte mit dem Auftrage, es solle daraus ein schönes, festes Haus gestalten. Diese Aufgabe gelingt dem Kinde nicht, weil die einzelnen Steine nicht schon darauf hinweisen durch ihre Form, wozu sie zu verwenden wären. Darum geben wir dem Kinde den Anker-

steinbaukasten Richters. Diese Steine kann das Kind handhaben und zusammenstellen, weil sie schon mit Bezug auf den Spezialzweck vorgearbeitet sind.

Was kann Religionskunde sein, wo sie nicht in Beziehung tritt zu Rassenkunde, zu geologischer und klimatischer Geographie, zu Geschichte, zur Wirtschaftsgeographie der betreffenden Länder und Völker? Und umgekehrt laufen die Verbindungsfäden ebenso. Ohne Geschichte ist nicht Technik zu verstehen, ohne die technischen Fortschritte nicht die Geschichte. Zoologische oder botanische Biologie: wie will man sie loslösen von festumrissenen geographisch-klimatischen Vorstellungen, die schließlich alle Besonderheiten der Biologie verursachen? Wie kann man den Gesang sachgemäß pflegen ohne die Naturgeschichte des Schalles, an welche wieder Wärme und Elektrizität und Licht anzuschließen sind? Hängt doch Pädagogik selbst vollkommen in der Luft, wenn nicht als ihre Begründung eine allgemeine Kulturbewertung mit tiefergreifenden philosophischen Stützen gewonnen ist.

Man sagt nicht umsonst, daß die Pädagogik weit mehr den Charakter der Kunst trage als den der Wissenschaft. Die Kunst hängt mit ihrem Sein am ganzen Augenblick. Die Belichtung belebt die Farben, das Gemälde. Die Dynamik ist die wichtigste Grundlage der Musik. Auch die Pädagogik muß am Augenblick aufgehängt werden, anstatt daß sie sich in dem Suchen nach Systematisierung und Ausprobieren von Systemen psychologischer Art erschöpft. Der Augenblick verbindet. Gar mancher Schüler ist nur zerstreut, weil ihn die augenblicklichen Gedankenbänder zu entlegenen Analogien, Gegensätzlichkeiten, Berührungspunkten usw. entführen. Seine Ideenverbindungen entführen ihn und er kann sie nicht äußern, kann die in ihm wirksam werdenden Verknüpfungen nicht für alle wirksam werden lassen — er schwebt allein einsam davon, und bis sein Gedankengang am Ende ist, hat er hundert Neuigkeiten überhört. Ein unaufmerksamer Schüler. Ich wette, er bekommt am Jahresschluß eine schlechte Note, ob er in der Volksschule oder im Seminar oder im Gymnasium sich zu bilden bestrebt ist . . .

Darum sind überall die Schüler und Zöglinge, die eigene Gedankenverbindungen nicht kennen, im Vorteil. Und deswegen sind alle Talente schlecht in der Reihe und erwecken noch lange nach ihrem Verlassen der Schule bei ihren Mitschülern die Lust zu geringschätzigem Nasenrümpfen. Sie kommen zu leicht abseits von den obligaten Gedankenwegen und darum werden sie von den Einsern über die Achsel angeguckt. Als minderbegabte, unfleißige Träumer werden sie oft von den Lehrern an-

Digitized by Google

gesehen. Und wenn dann unter solchen Leuten ein Junge ist, der vielleicht gerade Bismarck heißt, dann geht so ein Kerl später hin und errichtet zur Beschämung unseres ganzen Schulwesens und seiner eigenen Lehrer so etwas wie ein Deutsches Reich . . . Der Schule frommen eigentlich nur die Dutzendschüler mit einem gewissen mäßigen Gemisch von Fassungs- und Memoriergabe. Die gehen im Unterricht mit und treten nicht aus dem Geleise.

Muß nun das so sein? Es hat den Anschein. Weil unsere Unterrichts- und Erziehungsziele rein mechanisch abgesteckt sind. Die Herren Schul- und Oberschulräte haben genau festgesetzt, welches Pensum zu erledigen ist, was der Schüler wissen muß, wenn er die Schule verläßt. Und dann wird geprüft: ein Thema aus der Mathematik, eins aus der Physik, aus der Religion, aus der Deutschen Sprache, aus der Geographie, aus der Geschichte. Das ist vorzüglich für die Auswendiglerner und diejenigen Lehrer, die die beste organische Methode zur Erreichung des mechanischen Ziels haben. Müßte das nicht ein verworrener Kopf sein, der einmal ernstlich prüfen wollte, wie die Schüler denken gelernt haben? Wenn nun ein Prüfender einmal herginge und die Schüler auf einem ganz ungebahnten Gedankenwege führen wollte: Wer hat den Sultan Abdul Aziz von Marokko abgesetzt? Wer sind die Ulemas? Ist so etwas auch in der deutschen Geschichte einmal vorgekommen? Wer hat es da getan, wem ist es widerfahren? Auf Grund welcher Anschauungen vollzog sich der Kampf? Ist die Organisation der Mohammedaner ebenso? Wo gibt es heute noch Mohammedaner? Warum wohl gerade in diesen Gegenden? Was ist ihnen verboten? Warum wohl der Wein? Wo wird am meisten Wein gebaut? Wo in Deutschland? Wer hat den Weinbau nach Deutschland gebracht? Wie kamen die Römer auf deutschen Boden? Von welchem Stamme wurden sie geschlagen? Welche Stämme hat man noch unterschieden? Wo leben Germanen außerhalb Deutschlands geschlossen? Welche Sprache sprechen sie? Mit welchen Völkerschaften haben sie sich vermischt? Wovon leben die Völker hauptsächlich? Welches treibt am meisten Schiffahrt? Wie vermittelt der Dampf die Bewegung im Schiff, wie bei der Eisenbahn?

Jede dieser Fragen soll natürlich nur Überleitungspunkt sein, nicht etwa, was ich mir denke, erschöpfen.

Mit solchen Gedankengängen könnte ein Prüfender sehr rasch die geistige Beweglichkeit der Prüflinge erkennen und könnte auch erkennen, wieviel in der betreffenden Anstalt auf Sammlung und Wer-

Digitized by Google

tung des Materials gegeben worden ist. Nicht jeder Schüler würde mitkommen; das ist selbstverständlich. Aber das Denken würde gepflegt, das mehr wert ist als alles Einzelwissen. Man könnte sehen, ob sich die Einzelheiten des vermittelten Lehrstoffes den Schülern in ihren Beziehungen untereinander aufgereiht haben und ob sie im Geist des Zöglings organisch verschmolzen sind. Zur Bildung gehört nicht das Wissen allein. Wichtiger ist das Parathaben und das Nützenkönnen. Und darum muß das Nützenkönnen des Wissens eigentlich das einzige Ziel der Erziehung und Schularbeit sein. Auf welcher Stufe sich dann das Wissen im Umkreis schließt, ist nebensächlich. Die Verbindung ist da, ist die Hauptsache, und der Schüler, der die Schule verläßt, birgt den Ansatz zu einer künftigen Persönlichkeit. Alles Einzelwissen ohne organische Verbindung kann dahin nicht führen.

Nun möge mir's niemand verargen, wenn ich sage: die Unterrichtsteilung in Fächer, die von verschiedenen Personen gelehrt werden, ist zum erheblichen Teile schuld an der Unmenge von gelehrten Flachköpfen, die sich heute in unserem Volke tummeln. Lauter Leute, die erheblich viel wissen, aber nichts selber abgrenzen, nichts abwägen, nichts verbinden, nichts selbständig denken können. Lauter Leute, die nur überaus zahlreiche Bäume kennen gelernt haben, aber keinen Wald. Nicht der Umfang des Spezialwissens gestaltet die Persönlichkeit, sondern die vollendete Dienstwilligkeit desselben in seiner Verbindung für die Zwecke der Person. Wir reden heute dem Juristen oft eine völlige Unvertrautheit mit dem praktischen Leben und dessen Erfordernissen nach. Woher stammt sie? Von Geschäftsverkehr, Geldumlauf, Geldersatzmitteln hat er nie etwas gehört. Moralität ist etwas, was nur auf religiöse Dinge in seinem Bewußtsein bezogen worden ist, nicht auf Dinge des bürgerlichen Lebens. Vom volkswirtschaftlichen Wert und den Schwierigkeiten der Berufe hat er nicht viel Ahnung; denn kein Unterrichtsgegenstand nahm je darauf Bezug. Literarischen Fragen steht er gegenüber wie ein Hilfloser; denn niemand hat je darauf hingewiesen, in welcher Weise die Literatur für Kultur und Volkstum bedeutungsvoll werden kann und geworden ist. „Man hat ja Sachverständige!" Darum sind die „Sachverständigen" eigentlich die Richter und die Richter sind zu Exekutoren geworden. Weil sich in ihnen nichts zur Gesamtanschauung, zum kompletten Weltverstehen gebildet hat.

So ist's mehr oder weniger in allen Berufen. Zaunwissen wird vermittelt; und das bleibt denn auch sorglich in den Einfriedigungen des Faches. Vollmenschen, Persönlichkeiten sind immer weniger zu ersehen.

Digitized by Google

Da kann nur eines helfen: Sammlung und Wertung. Auch in der Volksschule schon. Das festumrissene Lehrziel für die einzelnen Fächer ist wertlos. Viel wichtiger ist, daß die vom einzelnen Schüler aufgenommenen Dinge sich organisch untereinander zusammenschließen. Will man sie dann auf einer höheren Schule höher bringen, so heben sie sich fast ganz von selbst gemeinsam, und ein zweiter erweiteter Ring schließt sich über dem ersten grundlegenden. Dann kann eine Seite stärker entfaltet werden durch Spezialstudium oder nicht: die Geschlossenheit des Wissens und Denkens wird nicht wieder verloren gehen. Unter den Einwirkungen der Tageserfahrungen verdichten und kompensieren sie sich vielmehr zur Persönlichkeit.

Um das in der Volksschule schon vorzubereiten, muß der Lehrer die Führung des Unterrichts mit seinen Schülern teilen. Nicht er allein ist der Anregende, Schöpferische. Erst wenn sich der Zögling selbst schöpferisch mitbetätigen kann, wird sich die Verbindung der Stoffe und Beobachtungen untereinander schlingen lassen. Der Lehrer wird dann zum Mitarbeiter seiner Schüler, der nur die Oberleitung behält. Und die Träumerei gerade der Besten (genannt Zerstreutheit) wird aufhören. Was tut es, wenn ein phantasiereicher Schüler Finnland mit den Finnen im Schafe zusammenbringt oder die Bezeichnung Nordkap mit Kappe? Welcher Lehrer hat vielleicht von selbst auf den Zusammenhang zwischen der Wüste, der Wasserarmut um den Äquator und der Ausbauchung aller rotierenden Rundkörper am Äquator hingewiesen, eine Erscheinung durch die andere erklärend? Und einer der begabteren Schüler findet sich vielleicht in eigener Gedankenverbindung darauf. Welcher Schüler wird zu einer historischen Anschauung über die Entstehung des Großgrundbesitzes und seiner Vorrechte hingeführt? Wenn die Leute aber später im politischen Leben stehen, so wird der Neid gegenüber dem im Lebenskampfe Bevorzugten nicht durch die Erkenntnis der geschichtlichen Zusammenhänge gemildert. Alle Dinge gewinnen an Ehrfurcht, wenn sie nicht nur einzeln, sondern auch in ihrer Zusammengehörigkeit betrachtet werden.

Fürwahr, unser Schulwesen ist noch immer wesentlich ein mechanisches Institut. Man hat die richtigen Wege zu verkehrtem Ziele ausfindig gemacht, und darum erziehen wir Wisser, aber keine Könner. Vielwisser, aber keine Persönlichkeiten. Herbart und Ziller haben's erkannt, sind aber nicht weit genug gegangen. Sie befürworteten den Vergleich und damit den Zusammenschluß innerhalb enger Grenzen zugunsten des vorgeschriebenen mechanisch festgestellten Zieles. Wir müssen

Digitized by Google

ohne Begrenzung auf das natürliche Ziel hinarbeiten, damit die Schüler den Ansatz zu späteren Vollmenschen, zur werdenden Persönlichkeit mit aus der Schule nehmen. Denn Weniges in Geschlossenheit, Übersichtlichkeit und Nutzbarkeit ist mehr als Vieles in Verstreutheit, das draußen im Leben wie die Spreu vor dem Winde verweht.

Vor allem gilt das für den Pfeiler einer richtigen, befriedigenden, selbsteigenen Stellung in Welt und Leben; für die Verbindung religiöser Auffassung (im weitesten Sinne genommen) mit den objektiven Erkenntniswissenschaften. Das ist nun in unserer heutigen Schule, und nicht etwa nur in der Volksschule, ein Kräutlein Rührmichnichtan. Um der Besorgnis willen, das religiöse Dogmentum könnte Schaden leiden, darf da die Herstellung einer Verbindung kaum gewagt werden. Man überläßt es vollständig dem Schüler, sich die widersprechendsten Dinge aus der altüberkommenen Religionsauffassung und den erkannten wissenschaftlichen Forschungsergebnissen seit Columbus-Kopernikus-Galilei-Darwin nach eigener Methode zu vereinen. Selbst in höheren Schulen wird an diese Punkte nicht gerührt. Das eine ist altehrwürdige Tradition aus Zeiten geringerer wissenschaftlicher Erkenntnis: o nein, es muß als Wahrheit gelehrt werden. Das andere weisen wir mit Rechnungen, Beobachtungen und Experimenten als wahr nach, und doch widerspricht es dem ersteren. Da soll nun ein Schüler draus kommen! Und für Lebenszeit schwankt er oft zwischen den Dingen hin und her, zwischen denen er später die Verbindung sucht, zu der ihm die Schule nicht verholfen hat. So erzieht man Schilfrohre, aber keine Persönlichkeiten.

Und wenn heute ein Menschenkind sich zu einer in sich gefestigten, klaren Persönlichkeit durchreißt, so kann es sich freundlich des Umstandes bewußt werden, daß die Schule im Auftrag alles getan hat, um ihn daran zu hindern.

Jeder ernste Mensch ringt nach einer klar umrissenen Stellung für die ganze Menschheit, für sein Volk, für sich, innerhalb des Weltganzen und des Geschehens. Nur aus einer solchen klaren Stellungnahme kann auch eine sichere Ethik hervorwachsen. Aber dem Schüler wird eine andere Ethik gelehrt, die nicht einmal auf ihre Vereinbarkeit mit der natürlichen geprüft werden darf: die kirchliche. Der Geist wird mit Sternen und Sonnenbällen beschäftigt: das Gemüt muß kindlich am Boden kleben. So sollen Persönlichkeiten entstehen.

Persönlichkeiten, Menschen werden nur herangebildet durch Sammlung und Wertung. Wer das vergißt, kann kein Erzieher sein, und

Digitized by Google

wer das nicht zuläßt, soll sich nicht seiner Fürsorge für die Volkserziehung rühmen. Und wenn's der Staat oder wenn's die Kirche wäre. Eine pflichtbewußte Lehrerschaft ruft da: „Hinaus!"

Wollen wir nicht einmal der Mängel des Zieles gedenken, nachdem wir Jahrzehnte verwendet haben auf die Erkundung der richtigen Wege?

Über rhythmische Gymnastik.[1])

(System Jaques Dalcroze-Genf.)

Von M. Böthig.

Wie seit einer Reihe von Jahren, so wurde auch in diesem Jahre in Genf ein Normalkursus in der rhythmischen Gymnastik nach dem System Jaques-Dalcroze abgehalten, welcher von weit über 100 Teilnehmern aus fast allen Ländern Europas besucht war.

Man war gekommen, ein Werk kennen zu lernen, das schon soviel von sich reden gemacht und so wunderbare Erfolge aufzuweisen hatte. Man war sich eben völlig im unklaren darüber, was die rhythmische Gymnastik bedeutet und was sie will.

Ja, könnte man jeden Hörer oder Leser durch das bloße Wort in das Wesen dieses genialen, auf antiker Grundlage beruhenden Systems einführen, so wäre die Verbreitung desselben in weit größerem Maße vorgeschritten, als es zur Zeit noch der Fall ist.

Aber man muß gesehen haben, mit welcher Begeisterung, mit welcher Hingabe und Verinnerlichung eine Schar junger Mädchen die rhythmischen Bewegungen nach den Intentionen ihres am Klavier sitzenden Lehrers ausführten.

Es war eine Lust anzusehen, wie diese geschmeidigen Mädchengestalten ihren Körper beherrschten, wie sie einen geforderten Rhythmus sofort in Bewegung umsetzten, wie sie durch einen langsamen Marsch ihre ganze Persönlichkeit zum Ausdruck brachten.

---

[1]) Eine eingehendere Behandlung der von unserem geschätzten Mitarbeiter in seinem Aufsatz erörterten Frage findet der Leser in: Der Rhythmus als Erziehungsmittel für das Leben und die Kunst. Sechs Vorträge von E. Jaques-Dalcroze. Deutsch von Paul Boepple. Basel, Verlag von Helbing & Lichtenhahn.

Es ist äußerst interessant, hier aus dem Munde des Schöpfers der Methode die Begründung derselben zu hören. In strenger Sachlichkeit geht der Verfasser all den Fragen nach, die den Rhythmus in Beziehungen zu den verschiedenen Lebensäußerungen des Menschen bringen. Wir empfehlen die Lektüre des Buches warm.

Die Schriftleitung.

Digitized by Google

Dieses Lustgefühl steigerte sich noch in dem Maße, als man selbst imstande war, die Übungen des Systems mitzutreiben. Man mußte sich sagen: Hier ist ein Erziehungsmittel von eminenter Bedeutung für das Leben und für die Kunst gefunden – im Rhythmus.

Der Rhythmus als Erziehungsmittel für das Leben birgt eine solche Menge erzieherischer Momente in sich, daß man schon jetzt vor einer ungeahnten Menge des Stoffes steht. Er vermittelt unserem Körper und unserem Geiste Eigenschaften, deren Besitz in allen Lebenslagen von gleich großem Werte ist.

Aber was ist eigentlich Rhythmus? Rhythmus ist Bewegung; und es liegt sehr nahe, ihn mit den natürlichen Bewegungen des Körpers in Zusammenhang zu bringen.

Freilich wäre es das beste, der Leser träte gleich mit seinem eigenen Körper der Sache zu nahe, dann würde ihm der Begriff des Rhythmus so recht zum Bewußtsein kommen und er würde sofort in den Bann dieses wunderbaren Erziehungsmittels geschlagen sein.

Welche Macht der Rhythmus auf den Geist ausübt, ist uns allen schon oft vor Augen getreten. Wer die Ehre hatte, des Königs Rock zu tragen, wird bestätigen, daß neue Kraft die ermüdeten Glieder durchzog, wenn die scharfe Rhythmik eines schneidigen Marsches die matten Lebensgeister wieder auffrischte. Oder denken wir an den faszinierenden Rhythmus einer Polka-Mazurka, eines spanischen Tanzes, – welches jugendliche Gemüt könnte ihm widerstehen?

Darf ich auch hinweisen auf die Bedeutung, welche der Rhythmus im Leben der Naturvölker spielt? (Vergl. K. Bücher: Arbeit und Rhythmus.)

Zur Klärung des Begriffes „rhythmische Gymnastik“ wird es aber beitragen, wenn wir einen ganz flüchtigen Blick auf die Kunst im alten Griechenland werfen, welche das Urbild des Dalcrozeschen Werkes ist, – die griechische Orchestik. Besonders ist es Lucian von Samosata, in dessen Schriften wir einer großen Menge von Hinweisen und Darstellungen, welche auf die Orchestik Bezug haben, begegnen (Anacharsis).

Zu allererst können wir daraus ersehen, wie weit wir vom klassischen Altertum in dieser Hinsicht entfernt sind. Von den unsterblichen Geistesgrößen des alten Hellas, von Euripides, Sophokles, Plato u. a. m. lesen wir, daß sie die höchste Geistesbildung mit formvollendeter Leibesschönheit verbanden.

Wenn auch die allerneueste Zeit das wieder gut zu machen sucht, was Jahrhunderte verschuldet haben, so will es einem doch dünken, daß

Digitized by Google

die Übertreibungen und Auswüchse des Sportes, die Gipfelleistungen einseitiger Muskelkultur nicht der richtige Weg sind, das verloren gegangene griechische Ideal, die Verbindung von Körper und Geist, wieder zu erlangen. Der griechische Jüngling wurde, ehe er ins öffentliche Leben trat, zu der Harmonie der Bewegungen erzogen, zum Rhythmus der Harmonie und der Plastik. Man sagte sich, daß nur der die Schönheit der Kunst richtig würdigen kann, der die Gesetze der Schönheit und Harmonie am eigenen Leibe befolgt. Und diese plastische Schönheit des Körpers galt ihnen ebensoviel als hohe Geistesbildung.

„Wenn man sich eine Vorstellung machen will von dem, was die griechische Orchestik zeigte, so muß man sich eine Kunst denken, welche eng vereinigt, verbindet und wechselweise benutzt die tausendfachen Hilfsmittel des Tanzes, der Gymnastik, der Pantomime, des Gesanges, der prosodischen Wortbetonung und der musikalischen Instrumente.

Das Versmaß wird begleitet von Gesten, deren Dauer den Versen entspricht, der musikalische Rhythmus wird kenntlich gemacht durch genau angepaßte Tritte und Marschbewegungen. Die Musik verkörpert sich durch die Haltungen und Bewegungen des Körpers, und die Bewegungen suchen die Seele widerzuspiegeln in ihren verschiedenen Offenbarungen, sie verfeinern und vergeistigen sich, indem sie sich in den Dienst des Gedankens stellen." (Jean d'Udine.)

Wir wollen von unsern modernen Errungenschaften den Tanz zum Vergleich heranziehen und denken uns den Schritt der Polka. — Da wird ein Takt wie der andere ausgeführt; es können die verschiedensten Rhythmen erscheinen (𝅗𝅥 od. ♫♩ od. ♩. 𝅘𝅥𝅯𝅘𝅥𝅯 usw.), das rührt uns nicht, wir hopsen ruhig weiter.

Doch halt, da versucht ein Paar die Drehung links herum auszuführen und dann wieder rechts. Das macht sich schon besser, es ist wenigstens eine Abwechselung in dem ewigen Einerlei der Bewegungen. Aber das stört ja das Ganze, also rechts herum!

Die Bühne gibt denselben Anstoß. Wir denken uns eine hochdramatische Szene, — gemessene Rhythmen, langsames Dahinschreiten. Jetzt wird der Rhythmus ein anderer, auch das Tempo ändert sich, doch der Sänger quittiert nur mit dem Kehlkopf, die Bewegungen des Körpers bleiben dieselben, als vorhin im Adagio.

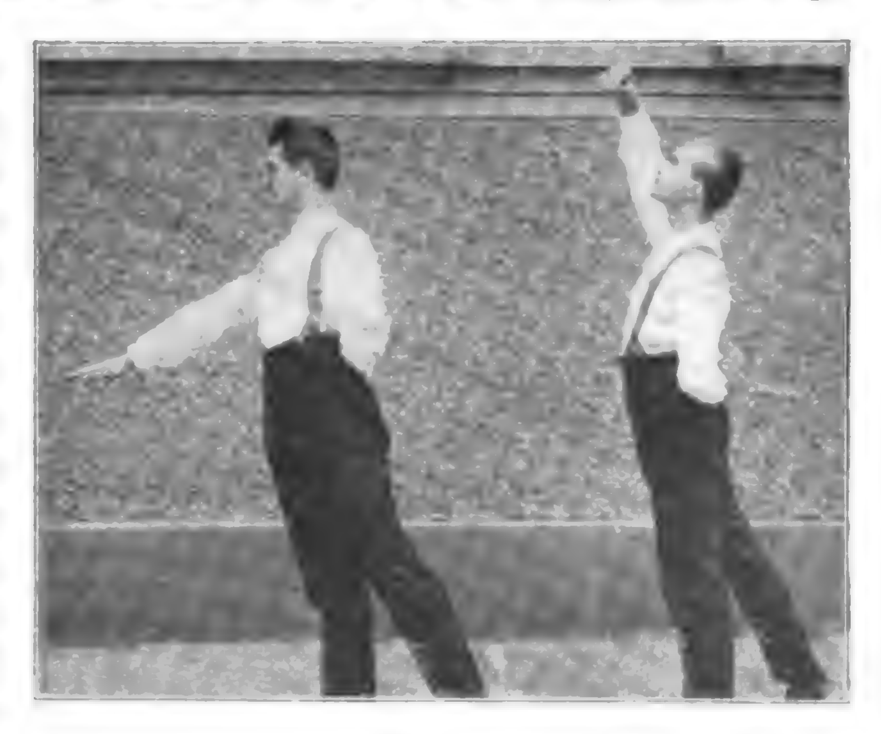
Noch näher liegt uns die Schule.

Durch das Turnen soll der einseitigen geistigen Belastung ein heilsames Gegengewicht gegeben werden. Es werden zwar alle Muskel-

gruppen durchgearbeitet, und die Wissenschaft sorgt dafür, daß der Geist nicht irrlichteliere hin und her, aber es fehlen die engen Beziehungen zwischen Körper und Geist.

Diejenige Übung, durch welche das System der rythmischen Gymnastik seine Ziele zu erreichen sucht, ist im wesentlichen der Marsch. Auf ihn baut sich das ganze Gebäude auf, er ist der Anfang und das Ende der Methode. Aber nicht ein Marschieren im militärischen oder turnerischen, sondern im antiken Sinne, ein Schreiten, wie wir es auf griechischen und römischen Abbildungen und Darstellungen sehen können.

Der einfache zweiteilige Takt (♩ ♩) wird zum Ausgangspunkt genommen. Auf „eins" wird ein betonter Schritt vorwärts und ein Niederschlag eines oder beider Arme ausgeführt. Dabei findet eine Muskelanspannung des ganzen Körpers statt, um den Druck, den das erste Viertel eines jeden Taktes enthält, in den Körper zu überpflanzen. Auf „zwei" schreitet der andere Fuß vor, und die Arme gehen in die Ausgangshaltung (Hochhebehalte) zurück. Die Muskeln erhalten dabei eine Abspannung. Es findet also ein Wechsel zwischen schwerem und leichtem Taktteil, zwischen Muskelan- und Muskelabspannung statt. In ähnlicher Weise wird der drei-, vier-, fünf- und mehrteilige Takt ausgeführt. (Siehe die bildliche Darstellung des zwei und vierteiligen Taktes.)



„Eins" „Zwei"

Darstellung des zweiteiligen Taktes (♩ ♩)

Die automatische Beherrschung dieser verschiedenen Taktarten bildet das Gerüst, welches durch unendliche Kombinationen seine Erweiterung erfährt. Diese Übungen werden, wie schon angedeutet, so lange getrieben, bis sie so zu sagen in Fleisch und Blut übergegangen sind. Der Wille soll bei den Ausführungen gleichsam ausgeschaltet werden, man soll sein

Digitized by Google

Augenmerk nicht mehr auf das Technische, sondern nur auf die geistige Darstellung zu richten vermögen.

Und hat man erst seine Glieder einmal an solche automatische Bewegungen gewöhnt, so ist es dann ein Gefühl der Befriedigung und des Wohlbehagens, nach dem vorgespielten Rhythmus mitzumarschieren und die Bewegungen des Körpers dem Geiste der Musik anpassen zu können. So werden dann die verschiedenen Taktarten im bunten Wechsel ausgeführt. Also es heißt z. B.: Gehen Sie 2 zweiteilige und 2 dreiteilige Takte. Oder der Lehrer spielt mehrere dreiteilige, dann fünfteilige, dann vierteilige Takte, ohne sie zu benennen; der Schüler versucht so schnell als möglich die vorgespielte Taktart herauszufinden.

„Eins" „Zwei" „Drei" „Vier"

Darstellung des vierteiligen Taktes (♩ ♩ ♩ ♩)

Jetzt kommen die halbe, die dreiviertel und die ganze Note an die Reihe.

So wird z. B. die ganze Note (𝅝) durch folgende Bewegungen dargestellt:

Auf „eins" wird ein Schritt vorwärts ausgeführt, auf „zwei" Kreuzen des freien Beines, auf „drei" Seitstellen, auf „vier" Grundstellung. Die Arme schlagen den vierteiligen Takt. (Siehe die bildliche Darstellung.)

Digitized by Google

Nachdem alle diese Gebilde unverlierbares Eigentum des Körpers geworden sind, ist eine unendliche Kombination der verschiedenen Taktarten und Notenwerte möglich. Jeder beliebige Rhythmus kann dann in Bewegung umgesetzt werden.

Ein ganz besonders interessantes Kapitel bildet die Darstellung der Synkopen. Sie sind ein Übungsstoff, der den Gliedern in ganz besonderem Maße Unabhängigkeit und Geschmeidigkeit verleiht. Gerade diese plastische Darstellung eines synkopierten Rhythmus von gut durch-

„Vier" „Drei" „Zwei" „Eins"

Darstellung der ganzen Note (𝅝)

gebildeten Schülern ausgeführt zu sehen (die genaueste Anpassung der Musik als selbstverständlich vorausgesetzt), bietet ein hochbefriedigendes Bild.

Mit diesen Rhythmen wechseln dann wieder ruhige halbe und ganze Noten ab mit gemessener Haltung des Körpers. — So müssen die griechischen Jünglinge einhergeschritten sein, von denen Lucian ausruft: Welch ein herrliches Schauspiel, das alle Fähigkeiten der Seele erregt, den Körper singen läßt und die Töne sich bewegen! — Die Pausen werden durch absolute Ruhe des Körpers ausgedrückt. Derselbe bleibt in der Haltung des zuletzt ausgeführten Viertels.

Daß die Nuancierung des Tones in dem System eine Rolle spielt,

Digitized by Google

kann man wohl, wenn man den Geist desselben betrachtet, als selbstverständlich annehmen.

Das Anwachsen eines Tones wird nur durch Muskelkontraktionen dargestellt; ein *pp* bedeutet völlige Erschlaffung der Muskeln, ein *ff* die größte Muskelanspannung.

Es wird ein vierteiliger Takt *pp* gegangen, im nächsten Takt beginnt das crescendo durch allmähliche Muskelspannung, die sich im 3. Takte zum *mf*, *f* und im 4. Takte zum *ff* steigert. Wie der Körper

Darstellung eines „crescendo" in 4 Zeiten.

sich streckt, wie die Brust sich weitet, wie die Augen glühen und der ganze Gesichtsausdruck das zeigt, was der Geist empfindet!

Man sieht es den schon Fortgeschrittenen an, welche Erregung sie immer mehr durchzieht, bis das crescendo seinen Höhepunkt erreicht hat und die Erregung am stärksten geworden ist.

Jetzt beginnt das decrescendo.

Der Sturm ist vorüber, die Wogen glätten sich. Allmählich senken sich die Arme und der Kopf, die Schritte werden matter, der Körper steht still, die Kniee versagen den Dienst, sie beugen sich, das Haupt sinkt auf die Brust, – die Erregung hat einer tiefen Lethargie Platz gemacht.

Digitized by Google

Einige Takte hindurch wird dieses Bild festgehalten, dann beginnt das entzückende Schauspiel von neuem.

Hier kann man die Ausdrucksfähigkeit des Übenden unmittelbar betrachten, sie vergrößern und leiten, hier kann man Geist und Leben in die Seele des Kindes einpflanzen.

Und ist der am Klavier sitzende Improvisator ein Künstler, dann entstehen eben Kunstleistungen, wie sie in einfacher Weise (musikalisch betrachtet) die griechische Orchestik hervorbrachte. „So harmonisch schön vereinten sich bei den Griechen Kraft und Grazie, Anmut und Würde, so vollendet drückten die Körper den Rhythmus der Gedanken aus, daß Herodot ausrufen konnte: ‚Man glaube, die Jünglinge seien Götter und lebten in einem ewigen Frühling jugendlicher Schönheit.'" —

Der ganze Stoff der rhythmischen Gymnastik wird auf zehnerlei verschiedene Weise dem Körper übermittelt. Jede Lektion umfaßt folgende Übungen:

1. Übungen zur Beförderung der Atemtätigkeit, zur Kräftigung verschiedener Muskelgruppen und zur Beförderung der Kraft und Geschmeidigkeit der Muskeln.
2. Marschübungen
   a) am Platze, gegenüber der Tafel, auf welcher die Übungen verzeichnet stehen;
   b) gegen die Tafel zu, vorwärts marschierend;
   c) Rücken gegen die Tafel (auswendig).
3. Taktmäßige rhythmische Atemübungen.

Da ein sich in Bewegung befindliches Kind ca. 4 mal soviel Luft verbraucht als der ruhende Körper, so ist auf die Ausbildung der Atemorgane ein großer Wert gelegt.

Wenn auch diese Art der Stärkung des Atemapparates ihre Gegner gefunden hat, so muß man doch immerhin sagen, daß rhythmische Muskelanspannung im taktmäßigen Wechsel mit Muskelabspannung eine viel gründlichere und bewußte Stärkung des Atemapparates ergibt, als die bis jetzt gebräuchliche fließende Art der Schulung dieser Muskeln. „An der Spitze aller körperlichen Funktionen steht ihrer Bedeutung nach die Atmung, von ihr hängen alle übrigen erst ab. Die Entwickelung der Lunge ist daher eine der wichtigsten Aufgaben des Jugendbildners. Die Atemgymnastik ist außerdem eine ausgezeichnete Vorbereitung auf den Gesang. Je nachdem die Leerung der Lunge langsam oder energisch vor sich geht, wird die Tonstärke wechseln. Der Kehlkopf bildet den Ton, aber die Lunge nuanciert ihn." Hier heißt es z. B.: Gehen Sie

Digitized by Google

drei Schritte vorwärts (mit halbem Atemzug), dann stehen Sie drei Zeiten still und führen dazu drei Atemzüge aus. Dasselbe fortgesetzt im vierteiligen, fünfteiligen bis vielleicht zum zehnteiligen Takte. Auf den ersten Schritt erfolgt ein Ausstoßen der Atemmenge.

Besondere Übungen dienen zur Stärkung der Brustmuskeln, sowie der Unterleibsgegend.

4. Dieselben Marschübungen wie unter 2, aber mit Bewegungen der Arme, des Rumpfes und des Kopfes.

Das neu Hinzutretende ist das Taktieren mit den Armen.

5. Übungen für die Unabhängigkeit der Gliedmaßen.

Der Kopf schlägt zweiteiligen Takt durch Senken und Heben; nach einiger Zeit beginnt der linke Arm dreiteilig zu taktieren, dann der rechte Arm vierteilig, bis schließlich die Füße im fünfteiligen Takte marschieren.

Oder der Lehrer spielt sechsteiligen Takt und betont das erste und vierte Viertel, die Schüler geben auf eins, drei, fünf einen Druck. Auf das Kommando „hop" tritt ein Wechsel beider Arten ein.

Oder der linke Arm schlägt sechsteiligen Takt, der rechte Arm in derselben Zeit zweiteilig (also auf eins und vier), die Füße gehen dreiteilig (auf eins, drei, fünf) usw. Auf „hop" findet stets ein Wechsel der Bewegungen statt.

6. Übungen für die Entwickelung der spontanen Willenstätigkeit.

Das ist die Fähigkeit, eine Bewegung sofort in eine andere, womöglich entgegengesetzte zu verwandeln.

Man muß dahin gelangen, jedem einzelnen Muskel nicht nur die Fähigkeit, sich nach Belieben zusammenzuziehen und abzuspannen, zu verschaffen, sondern neutral zu bleiben, wenn seine Mitwirkung für die Gesamtheit der Bewegungen nicht gewünscht wird. Hier wird daran gearbeitet, den Willen, eine Bewegung zu vollbringen, so schnell als möglich in die Tat umzusetzen. Das geringste Maß an Zeit, um eine Bewegung auszuführen, soll gebraucht werden, man soll die Zwischenstufen dabei ausschalten, welche unnötigen Zeitverlust bedeuten, es soll der Geist die Herrschaft über den Körper unmittelbar erhalten.

Eine derartige Übung ist folgende:

Es wird dreiteiliger Takt marschiert. Wenn das Kommando „hop" auf „zwei" oder „drei" erfolgt, soll der nächste Takt rückwärts, die anderen aber wieder vorwärts ausgeführt werden. Oder wir schreiten in Vierteln. Auf „hop" soll plötzlich eine Triole ausgeführt werden.

Digitized by Google

Von diesen Übungen kennt die Methode eine große Anzahl.

Gerade sie sind ein Erziehungsmittel nicht nur für die Kunst, sondern auch für das Leben. Ein Kind wird zur Selbstzucht und Selbstbeherrschung erzogen, wenn man es daran gewöhnt, eine begonnene Bewegung sofort in eine andere, womöglich entgegengesetzte zu verwandeln, oder sie augenblicklich zu unterbrechen. Es ist gespannteste Aufmerksamkeit nötig, um z. B. die erste der genannten Übungen auszuführen, sie gelingt am Anfang nur schwer. Der Geist muß in steter Bereitschaft gehalten werden. Hier feiert derjenige Triumphe, der seine Gedanken zu konzentrieren vermag, der sich durch nichts Fremdes beeinflussen läßt; hier ist kein Feld für Träumer. Denn sollte es dir einmal einfallen, deine Gedanken auf unerlaubten Wegen spazieren zu führen, so wirst du, wenn das Kommando „hop" plötzlich erscheint, recht augenscheinlich und auffällig beweisen, daß du nicht bei der Sache warst. Frage diejenigen, welche Meister in dieser Kunst sind, wie schön es ist, wenn man in bestimmten Lagen, die eben im Leben so häufig vor-

Eine kalisthenische Übung.

Digitized by Google

kommen, nicht den Kopf verliert, sondern das augenblicklich Verlangte sofort zur Ausführung bringt.

Du willst die Straße überschreiten — plötzlich erscheint um die Ecke ein Auto. Jetzt zeige, was du gelernt hast. Verliere nicht den Kopf, sondern überlege mit Blitzesschnelle, ob du rückwärts oder vorwärts gehen sollst. Ein kleines Mädchen wurde nach der zweiten Unterrichtsstunde gefragt, was sie bis jetzt schon gelernt habe. Zuerst sagte sie: Nichts. Dann besann sie sich und sagte: O doch, ich kann, wenn ich jemand auf der Treppe begegne, schon viel schneller ausweichen als früher.

7. Marschunterbrechungsübungen.

Es sollen zwei Takte marschiert und vier Takte still gestanden werden in der Haltung des zuletzt ausgeführten Viertels.

Langsames Tempo (*M. M.* ♩ = 60), ein feierliches Dahinschreiten beginnt; es werden zwei Takte marschiert, darauf gehen vier Takte in absoluter Ruhe vorüber, der linke Fuß zurückgestellt, der rechte gebogene Arm gehoben, der Blick nach oben gerichtet.

Jetzt zähle im Geiste ruhig die verlangten vier Takte ab, beeile dich nicht und zögere auch nicht. Bemühe dich, weder sichtbar noch hörbar einen langen Zeitraum in eine Anzahl ganz gleicher Teile zu teilen und du wirst zufrieden sein, wenn dein Fuß und das Klavier im siebenten Takte den Einsatz zu gleicher Zeit bringen. Hier kannst du auch zeigen, daß du Sinn für Schönheit der Körperformen besitzt. Versuche die Haltung des Körpers so schön wie möglich darzustellen. Da dein Sinn für Körperschönheit noch nicht so geweckt ist, mein Kind, als bei Erwachsenen, so wirst du diese Übungen noch nicht so recht zu schätzen wissen, aber schließlich wirst du auch dahin kommen, daß, wenn du auf der Straße gehst, deine Mutter nicht nur auf die schönen Kleider und den neuen Hut deiner Freundin aufmerksam machst, sondern auch der Wahrheit die Ehre gibst und die schöne Haltung, den schönen Gang lobst.

Aber jetzt paß auf, jetzt geht die Sache aus dem Zeuge. Schnelles Tempo (*M. M.* ♩ = 192), zweiteiliger Takt.

Ein Takt soll marschiert, drei Takte sollen still gestanden werden. Hier mußt du zählen können und wenn es auch nur bis zwei ist. Schließlich aber sollst du auch das nicht mehr tun, sondern es soll dir allein das Gefühl sagen, wenn du stillstehen oder weitergehen sollst.

Jetzt kommen 8. Übungen mit abwechselnden Taktarten.

Hier lautet eine Aufgabe: Es sollen zwei zweiteilige und dann zwei dreiteilige Takte gegangen werden.

Das ist zunächst nicht schwer. Etwas verzwickter ist schon folgende

Digitized by Google

Forderung: Es soll eine Reihe von acht Takten marschiert werden. Der erste Takt ist zweiteilig, die sechs nächsten dreiteilig und der letzte vierteilig. Dann beginnt die Folge von neuem. Auch hier ist es gut, wenn man seinen Geist im Zaume hält, daß er nicht irrlichteliere hin und her; denn sonst könntest du recht schnell den Taktwechsel verpassen und gar nicht mehr wissen wie und wo.

Aber jetzt kommt das Examen, der Prüfstein für das, was wir in den bisherigen Abteilungen einer Lektion gelernt haben, 9. die Gehörübungen.

Die Schüler werden in zwei Abteilungen geteilt, die mit dem Rücken gegeneinander stehen. Der einen Reihe ist geheimnisvoll ein Rhythmus mitgeteilt worden, welchen sie mehrmals hintereinander ausführt. Die andere Abteilung versucht, aus den hörbaren Bewegungen den gegangenen Rhythmus zu fassen und nachzugehen. Dann wendet sich das Blättchen, die Rollen werden vertauscht. Oder es werden drei Schüler ausgewählt. Der Erste geht einen Takt fortgesetzt (♩. ♪ 𝅗𝅥), im nächsten Takt beginnt der Zweite mit einem anderen Rhythmus (♪. 𝅘𝅥𝅯 ♩. ♪ ♩), im dritten Takt der Dritte (♪ ♩ ♪ 𝅗𝅥). Jetzt sollen alle Schüler diese drei Rhythmen hintereinander ausführen. Hier ist immerhin schon ein wenig Konzentration der Gedanken erforderlich, um etwas Vorgeführtes wenigstens nachmachen zu können.

Das sind aber nur Vorstufen zu den eigentlichen Gehörübungen.

Jetzt spielt der Lehrer am Klavier einen Rhythmus. Wer ihn erfaßt hat, setzt ihn sofort in Bewegung um und das mehrere Male. Während dessen wird ein neuer Rhythmus mit einer recht schönen Melodie auf dem Klavier gespielt. So nimm dich nur in acht, daß du beim Zuhören nicht deinen alten Takt vergißt; gleichzeitig sollst du aber auch den neuen erfassen.

Aber sieh, jetzt hast du dich doch irre machen lassen und bist schon in den neuen Rhythmus geraten. Sieh nur schnell bei deinem Vordermann nach, welche Noten du zu gehen hattest und warte dann, bis das Kommando „hop“ kommt. Jetzt erst kannst du deine Weisheit anbringen und deine vorlaute Bemerkung zum besten geben. — Aber schon kommt ein neuer Rhythmus, — so will ich nur nicht weiter in dich hineinreden.

Nun heißt es: Ich werde einen Takt spielen (vielleicht ♪. 𝅘𝅥𝅯 𝅗𝅥. ♩). Auf „eins“ des nächsten Taktes beginnen Sie, ihn in Bewegung umzusetzen.

Digitized by Google

Während dieser Zeit spiele ich einen neuen Rhythmus, welcher im nächsten Takte ebenfalls plastisch dargestellt wird. Mein Freund, wenn du diese Übung mit etlichen schwierigen Rhythmen zehn Minuten lang ohne Fehler ausgeführt hast, dann kannst du deine Lektion.

Doch noch eine kleine Variante.

Gehen Sie folgenden Rhythmus ganz langsam . Schön, das war ganz richtig; aber jetzt bitte denselben Rhythmus noch einmal so schnell (also), jetzt noch einmal so schnell, jetzt nur halb so schnell. Der Arm taktiert in demselben Tempo ruhig weiter. Aber nein, schon bei der ersten Veränderung war man aus dem Takte. Also von vorn!

Ja, ja mein Freund! Du hieltest dich am Anfang für nicht ganz ungeschickt. Du dachtest, für dich wäre die rhythmische Gymnastik doch wohl überflüssig, denn du triebst doch schon eine ganze Anzahl von Jahren Musik, spieltest Klavier, Violine und was weiß ich alles, hast sogar das Konservatorium besucht (und wer wäre so vermessen, dir dann noch etwas lernen zu wollen?), auch warst du auf dem Gymnasium gar kein übler Turner, und jetzt fällt es dir schwer, das Tempo eines einfachen vierteiligen Taktes zu verdoppeln? Aber du hattest sicher nur nicht aufgepaßt. Das nächste Mal wirst du deine ganze Aufmerksamkeit anwenden, um dich nicht wieder zu blamieren. – Zum Troste will ich dir aber sagen, daß noch ganz andere Leute wie du fast dieselben Fehler gemacht haben und daß die elfjährige Germaine einen Rhythmus viel schneller erfaßte, als der Herr dort, welcher viermal so alt ist, dazu Konservatoriumsprofessor und Komponist. Auch kannst du insofern beruhigt sein, als mit den Gehörübungen die Lektion ihr Ende erreicht hat.

Durch diese neun Abteilungen wird versucht, die Plastik des Rhythmus körperlich darzustellen und sie wiederholen sich bei jeder neuen Notengattung. Nur werden sie immer mannigfaltiger und auch schwieriger, da sich die Kombinationen ins Unendliche vermehren.

Als Anhang dient eine Reihe langsamer Märsche zur Verwirklichung eines ethischen Gedankens oder einer ästhetischen Vorstellung.

So z. B. werden die Bewegungen des Säemanns idealisierend nachgeahmt, oder Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft im langsamen Marsch mit entsprechenden Gesten dargestellt.

Noch andere Bewegungen bedeuten das Glück, Enttäuschung, Anflehung, Befehl, Freude usw. Aber wohlgemerkt, es soll durchaus nicht

Digitized by Google

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Aus den „Kinderliedern" von Jaques-Dalcroze.

Digitized by Google

eine Konformität insofern gedrillt werden, als jede Individualität dabei ausgeschlossen wäre. Im Gegenteil; es soll die Eigenart eines jeden Darstellers gewahrt bleiben, jeder soll mit der ihm eigenen Geberde sprechen. – Wie interessant es ist, derartige kallisthenische Studien mit der geistvollen Musik von Jaques-Dalcroze (z. B. „Die sprechenden Arme", „Undine", „Die Mädchen von Tanagra") von jungen Mädchen, welche schon längere Zeit rhythmisch-gymnastisch geschult sind, dargestellt zu sehen, werden diejenigen bezeugen können, welche derartigen Vorführungen beigewohnt haben.

Jean d'Udine sagt im „Courrier Musical": „Man kann nicht voraussehen, wie die Zukunft der Dalcrozeschen Theorien sein wird, aber dieses ist sicher: der Versuch, eine ganz neue Kunst zu schaffen, während es so leicht wäre, sich mit den hergebrachten Stellungen zu begnügen, ist der Beweis einer wahren Künstlernatur; und ich glaube ernstlich, daß in den Werken von Jaques-Dalcroze die Elemente enthalten sind für eine Wiedergeburt der allumfassenden Musik, welche das göttliche Hellas kannte und daß sie uns führen können zu einer womöglich vollkommeneren Äußerung der menschlichen Gefühle, als die moderne Sinfonie." –

Die rhythmische Gymnastik ist und muß sein eine allgemeine Erziehungsmethode. Gut angewandt kann sie Anfangspunkt werden für jeglichen Unterricht, sowie für jede selbständige Tätigkeit des Kindes. Hat dasselbe zwei bis drei Jahre in der angegebenen Weise Körper und Geist geübt, so werden die Kräfte desselben zu einer Entwickelung kommen, welche durch kein anderes Erziehungsmittel erreicht werden kann. Die Beweise dazu sind vorhanden.

Auf dem diesjährigen Berliner musikpädagogischen Kongreß wurde die Frage der Verwendbarkeit der Methode für die Schule im verneinenden Sinne beantwortet, ja man verhielt sich teilweise sogar ihrem Wert gegenüber ablehnend.

Dazu muß man sagen, daß derjenige nur ein eingehendes Urteil über den Wert oder Unwert der immer aktueller werdenden Sache Jaques-Dalcroze abgeben kann, der längere Zeit die Übungen dieses genialen Systems getrieben hat; man muß am eigenen Leibe das Wesen und die Bedeutung des Rhythmus kennen gelernt haben.

Und welche Begeisterung für das Werk und für den Schöpfer desselben anläßlich der Genfer Kurse zur Einführung in das System herrschte, zeigen die Veröffentlichungen und Berichte der Teilnehmer, unter denen sich sowohl Künstler, als auch Gelehrte und Pädagogen befanden.

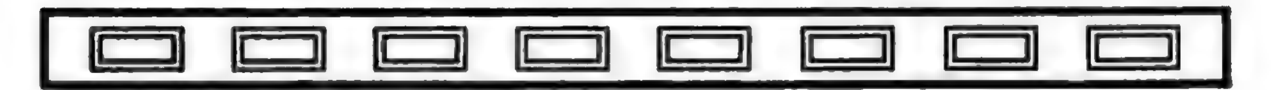
Digitized by Google

Diesen glänzenden Zeugnissen gegenüber muß das Urteil eines bloßen Beobachters durchaus zurücktreten.

Wenn nun das Lebenswerk einer solchen genialen Persönlichkeit, die noch dazu ein großer Kinderfreund und ein ganz hervorragender Pädagog ist, solche begeisterte Aufnahme findet, warum sollen dann die Segnungen desselben nicht auch der Schule dienstbar gemacht werden? Das Wie und Wann ist eine andere Frage, hier handelt es sich nur um das Prinzip.

Daß mit gutem Willen viel getan werden kann, zeigte mir der Lehrer einer ersten Mädchenklasse aus der Umgebung Leipzigs. Man sah es diesen einfachen Mädchen an, wie gern sie die Übungen trieben und dazu noch ohne jede Musikbegleitung; nur der Rhythmus war das treibende Element. – Die Stunden sind sicher nicht zu den verlorenen zu rechnen, in welchen Körper und Geist in den Bann des Rhythmus geschlagen werden.

Meinem Wissen nach ist der Rhythmus in dieser Weise noch nicht gekannt und benützt worden. Lassen wir uns zum Bewußtsein kommen, was für ein herrliches Bildungsmittel wir in ihm besitzen und daß er uns führen kann zur Harmonie des Körpers und Geistes.



Muß es denn immer ein Aufsatz sein?

Von G. Roscher-Heidenau.

Was nennt sich nicht alles „Aufsatz"! Was segelt nicht alles unter dieser Flagge! Was kursiert nicht alles unter dieser Schutzmarke! Wieviel unlautrer Wettbewerb! Aufsatz – die freieste Selbstäußerung eines phantasie- und denkreichen Geistes; das geschraubteste Ding, der schriftliche Schmerzensschrei einer unfreien, gequälten Kindesseele – Aufsatz. Und wenn die Stoffbehandlung in den Realien ihren Höhepunkt erreicht hat, nascetur ridiculus mus, ein Aufsatz.

Ach, wie gering sind doch die Anforderungen noch so vieler an einen Aufsatz, d. h. was das Innere, das Wesentliche anbelangt; das Äußerliche (abgekürzt Ä.) ist natürlich die Hauptsache, Schrift schön, möglichst wenig Fehler, Ausdruck konventionell passabel, Inhalt inspiriert.

Solche Aufsätze fordert man schon im 2. und 3. Schuljahr. Damit's aber den Kleinen nicht zu viel und nicht zu schwer werde, nur 12 fürs ganze Jahr. Als ob eine Sache, die ihrem Wesen nach nun eben einmal nicht kindsgemäß ist, es würde, wenn man sie umfänglich beschränkt. Oder mag man dem Aufsatz nicht „zuviel Zeit" einräumen? Freilich die Schule braucht ihre Zeit besser als zu solchem „Aufsatzfirlefanz"; man bedenke den

Digitized by Google

Lern- und Wissensstoff! Aber s' wird damit ja bald besser werden. Hoffen wir's wenigstens.

Eins aber geben jene doch zu: daß dergleichen Aufsatzunterricht „Ausdruckskultur" nicht ist.

Muß es denn aber auch immer ein Aufsatz sein?

Ist denn wirklich der Aufsatz die Primitivform aller geistigen Äußerung? Wann, wo, wie oft, wem liefert das Kind z. B. des 2. und 3. Schuljahrs außerhalb der Schule schriftlich oder mündlich auch nur einen „Aufsatz im Schulstil"? „Schule" heißt auch hier „abseits vom Leben". Aufsätze wie: Der Utilitarismus. Die Ekliptik. Die Materie. u. s. f. fordern vom Kinde des 2. und 3. Schuljahrs nur die —. Doch ich sag's lieber nicht; aber gefordert werden solche Aufsätze.

Und ist denn der Aufsatz wirklich das Ziel des Deutschunterrichts? Liegt nicht das Ziel vielmehr in einer Fähigmachung, einer Kraftweckung und -entwickelung, in einer „Kultur des Ausdrucks der Persönlichkeit"! Und drückt sich eine Persönlichkeit nur in Aufsätzen aus, wenn sie redet?

Muß es denn immer ein Aufsatz sein, der sich nach Schr., R., A., J. und Ä. genau und „gerecht" abschätzen läßt?

* * *

Da sitzen die Kinder, jedes hat ein Oktavheftchen mit „einfachen" Linien vor sich liegen. (Dieser Anachronismus wird zwar stellenweisem Kopfschütteln begegnen.)

Ich denke: „Muß es denn immer ein Aufsatz sein! Aus lebhaften, zum Reden zwingenden Situationen heraus schreiben lassen; sprachliche Orientierung in Situationen ist es, sprachliches Hineinleben. Diese Situationen zunächst möglichst klar, greifbar, deutlich vor die Seelen stellen. Situationen lebhafter Handlung, Bewegung, von starken Gefühlen begleitet.

Nur nicht schulmeistern! Immer heiter! Und ein wenig optimistisch!" Und gehütet von diesen Gedanken spreche ich:

„Ihr seht zu Hause zum offenen Fenster hinaus. Da geht ein Junge an eurem Garten vorüber, er sieht euch aber nicht. Er langt durch euren Zaun und reißt Stachelbeeren ab. Wie ruft ihr da dem Jungen zu?"

Nun geht's los, das Kritzeln und Kratzeln, das Sinnen und Stirnrunzeln, das gegenseitige verständnisinnige, schalkhafte Zublinzeln, und langsam fangen die Wangen an — Und ich lehne am Fenster und schau mit besondren Gedanken auf meine Schar; ja am Fenster; man muß sich gewöhnen, die Kinder von der Lichtseite zu sehen — „Und er hatte Mitleiden und dachte: so lauf hin, du armes Kind, die wilden Tiere werden dich bald gefressen haben; und doch war's ihm, als ob ein Stein von seinem Herzen gewälzt wäre, weil er es nicht zu töten brauchte. Und im Zwergenhaus endet die Irrfahrt, und hier geht die Persönlichkeit des Kindes auf mit all seinem poetischen Glanz, mit seinen Stärken und Schwächen — Und zuletzt kommt der Königssohn, mit dem lebt es vergnügt bis an sein Ende."

Herr Lehrer, ich will vorlesen!

Digitized by Google

Sie lesen: 1. Bst, du Spitzbube, was machst du denn da?
2. Du Leckermaul, Schöne, du, nu warte nur, ich sage es morgen dem Lehrer! Du Schwede!
3. He, du Junge, du willst wohl angezeigt werden, wenn du hier Johannisbeeren nimmst!
4. Halt, ich weiß einen guten Rat, dem Müller schütte ich einen Topf Wasser über den Kopf, da wird er ausreißen. Und ich holte einen Topf Wasser, schwupp. Und da sah der Müller auf und riß aus.
3. He, du, läßt du gleich meine Stachelbeeren stehen! Denkst du denn, ich habe sie für dich gepflanzt. Ich mußte das Geld bezahlen, daß ich sie gekriegt habe, und du tust sie essen! Da riß der Junge aus und lachte.

* * *

Nun noch einige solcher Anregungen:

1. Ihr geht an einem Hoftore vorüber. Da steht ein kleiner Junge, der die ersten Hosen an hat, mit einer Peitsche in der Hand. Er kommt auf euch zu und will euch schlagen. Wie sagt ihr da zu dem Kleinen?
2. Ihr steht früh auf. Wie ihr zum Fenster hinaussehr, hat es geschneit. Wie sagt ihr da?
3. Eure Mutter ist nicht zu Hause. Ihr braucht zum Spielen einen Knopf. Da geht ihr in den Nähtisch- oder Nähmaschinenkasten und wollt euch einen Knopf suchen. Ihr zieht aber den Kasten zu weit heraus, er fällt herunter und alles, was drin ist, fällt in der Stube umher. Wie sagt ihr da?
4. Ihr seht zu Hause zum Fenster hinaus. Da kommen Soldaten (Rekruten, Leierkastenmann, Affenwagen oder Kameltreiber). Da ruft ihr eure Mutter (Geschwister) ans Fenster. Wie?
5. Ihr geht mit einem andern in die Schule. Wie ihr noch an der Bahn seid, schlägt's an der Schule schon um acht. Wie sagt ihr da?

Den Kindern und mir haben derartige Übungen große Freude gemacht, die m. E. vor jeder vernünftigen pädagogischen Kritik bestehen kann.

Turnliteratur.

Gasch, Jahrbuch der Turnkunst 1908. Leipzig, E. Stock. Brosch. M. 1.–, geb. M. 1.30.

Dieses Buch will, wie der Verfasser im 1. Jahrbuche 1907 schreibt, alljährlich über die Fortschritte der Turnkunst berichten, Heerschau halten über die Scharen der Turner, zurückblicken auf ihre Arbeit, Erfolge aufzeichnen, die Getreuen ehren, Führer und Vorarbeiter zu neuer, freiwilliger und selbstloser Arbeit begeistern und ermutigen.

Das 2. Jahrbuch der Turnkunst gleicht in seiner Vielseitigkeit einem Kürschnerschen Lexikon. Mit großem Fleiße ist hier zusammengetragen, was nicht nur die deutschen Turner, sondern auch die Allgemeinheit interessieren muß. Man erhält einen genauen Einblick in das Leben der deutschen Turnerschaft und sieht, in welch uneigennütziger

Digitized by Google

Weise dieselbe für die Hebung der Volkskraft und die Pflege vaterländischer Gesinnung arbeitet. Eine Reihe trefflicher Artikel und zahlreiche gute Bilder erhöhen den Wert des Buches. Es kann jedermann warm empfohlen werden. Schon jetzt muß man sich auf den 3. Jahrgang freuen, der durch das verflossene XI. deutsche Turnfest in Frankfurt a. M. ein besonderes Gepräge erhalten dürfte.

Böttcher und Kunath, Lehrgang für das Mädchenturnen. Hannover und Berlin, Carl Meyer (G. Prior). Brosch. M. 3.–, geb. M. 3.60.

Wir haben es hier mit einem vorzüglichen, wohl dem besten Lehrbuche für das Mädchenturnen zu tun. Die schon nach zwei Jahren erfolgte Herausgabe der vierten Auflage ist der sprechendste Beweis für die Aufnahme, die das Buch gefunden hat. Aus langjähriger, praktischer Erfahrung hervorgegangen, bietet es in klassenweiser Gliederung einen Turnstoff, der jede Verirrung ausschließt und bei gewissenhafter Behandlung eine Förderung der anvertrauten Schülerinnen in jeder Beziehung garantiert. Die Angliederung von Keulen- und Dauerübungen ist wertvoll, es wird dadurch Mißgriffen vorgebeugt. Jedem Lehrer, der einen für sich und seine Schülerinnen gewinnbringenden Unterricht erteilen will, sei dieser Lehrgang ganz angelegentlich empfohlen.

Euler, Geschichte des Turnunterrichts. Dritte Aufl. v. Carl Rossow. V. Teil von Kehrs Geschichte der Methodik. Gotha, Thienemann. Brosch. M. 4.–, geb. M. 4.60.

Wir haben eine außerordentlich fleißige Arbeit des durch die Herausgabe der 2. deutschen Schulturnstatistik bekannt gewordenen Berliner Turnlehrers C. Rossow vor uns. Der Verfasser führt uns in seiner Geschichte des Turnunterrichts von der gymnastischen Erziehung im Altertum bis in die der Gegenwart. Die Entwickelung des Schulturnens in den einzelnen deutschen Bundesstaaten und deren Hauptstädten findet eingehende Beachtung. Es folgt eine kurze Übersicht über Turnlehrerversammlungen und Turnlehrervereine, im Anhang ein Abriß über das Turnen in Österreich und über die deutsche Turnerschaft. Die Literaturnachweise am Schlusse jedes Kapitels gewähren dem, der sich eingehender informieren will, willkommene Fingerzeige. Das Buch ist ein unentbehrliches Hilfsmittel für jeden, der sich für die Turnlehrerprüfung vorbereiten will. Der ganze Inhalt ist in seiner Kürze anregend und belehrend. Wir empfehlen das Werk sehr.

Netsch, Spielbuch für Mädchen. Dritte Auflage von A. Böttcher. Hannover und Berlin, Carl Meyer (G. Prior). M. 2.10, geb. 2.50.

Das Spielbuch für Mädchen von dem verstorbenen Dresdner Seminaroberlehrer Dr. Netsch ist eins der besten Spielbücher, die wir kennen. Es wird nicht allzuviel Lehrer geben, die so mit den Mädchenspielen verwachsen waren, wie der Verfasser. Was er in langer, mühevoller Arbeit erprobt, hat er im vorliegenden Buche niedergelegt. Die Veränderungen, die der neue Herausgeber getroffen hat, sind gering. Die Verweisung aller Singspiele auf die Unterstufe findet unseren Beifall. Wir wünschen dem vorzüglichen Buche die weiteste Verbreitung und empfehlen es Lehrern und Lehrerinnen, Spielleitern und Spielleiterinnen. Es wird überall, wo es benutzt wird, zum Wohle unserer Mädchen reichen Segen stiften.

Dr. Vogt, Jugendspiele an den Mittelschulen. München, Verlag der „Ärztlichen Rundschau" (Otto Gmelin). M. 1.20.

Der Verfasser hat den Betrieb auf dem Spielplatze aus eigener Anschauung kennen gelernt und seine Ansichten in diesem Hefte niedergelegt. Die Erfahrungen, die man mit den Schulspielen gemacht hat, sind dort, wo man noch nicht auf den allgemein verbindlichen Spielnachmittag zugekommen ist, im großen und ganzen die gleichen. Dort sollten bei ähnlichen Anlässen, wie die Münchener Elternabende, stets solche Vorträge gehalten werden. Der Verfasser würde gewiß den besten Lohn finden, wenn man dazu seine Ausführungen in entsprechender Weise benutzen würde. Wir empfehlen das interessante Heft angelegentlichst.

Dr. med. Luckow, Lehrstoff für den Turnunterricht an Knaben-Volks- und Mittelschulen. Berlin, Muskalla.

Digitized by Google

Das Büchlein enthält in klassenweiser Anordnung die hauptsächlichsten Ordnungs-, Frei-, Stab- und Gerätübungen, wie sie als Pensum der verschiedenen Turnjahre zu behandeln sind. Die Übungen sind geschickt ausgewählt und zusammengestellt und verbürgen bei gewissenhafter Behandlung durch den Lehrer eine entschiedene Förderung der Schüler in jeder Beziehung. Ein nicht zu unterschätzendes Hilfsmittel sind die vorzüglichen Abbildungen, bei denen die wichtigsten Haltungsmomente klar zum Ausdruck kommen, nur bei Figur 49 ist der Kletterschluß beim Aufklettern nicht richtig zur Darstellung gebracht. Im Anhange finden wir Hinweise für das Knabenturnen unter weiblicher Anleitung, praktische Winke verschiedenen Inhalts, Auszüge aus amtlichen Verordnungen und Bekanntmachungen über das Turnwesen in Preußen. Das Buch können wir sehr empfehlen.

Küffner, Übungsbeispiele aus dem Gebiete der Ordnungs-, Frei- und Stabübungen für die Volksschule. Würzburg, Bucher. M. 1.40.

In 104 Lektionen behandelt dieses Buch die Ordnungs-, Frei- und Stabübungen für die Volksschule. Es enthält mancherlei Mängel, die es für unsere Verhältnisse wenig geeignet erscheinen lassen. Die Turnsprache ist nicht einwandfrei, neuzeitliche Forderungen sind zu wenig berücksichtigt. Die Zusammenstellungen der Übungen bieten nichts Neues, außerdem vermissen wir ausgiebige Rumpfbewegungen. Im Anhange befinden sich die allgemeinen Freiübungen für das Schülerturnen beim 8. Bayr. Turnfest in Würzburg, ein Reigen nach Adolf Spieß, Gemeinübungen von drei Schülern mit einem Stabe und griechische Kampfstellungen.

Volderauer, Wert und Bedeutung des Schwimmens. Karlsruhe, J. J. Reiff. 15 Pf. Partiepreise billiger.

Ein mit großer Begeisterung für den Schwimmsport verfaßtes Schriftchen liegt vor uns. Es empfiehlt sich durch seinen knappen, trefflichen Inhalt und den billigen Preis von selbst und eignet sich vorzüglich zur Massenverbreitung. Die Forderung: jeder, der die Schule verläßt, Knabe wie Mädchen, muß schwimmen können, soll immer wieder erhoben werden. Die schöne Übung würde gewiß mehr gepflegt werden, wenn überall für genügende, billige und gesunde Badegelegenheiten gesorgt wäre. Daß die Notwendigkeit des Schwimmens anerkannt wird, zeigt die Einrichtung vieler Behörden, schon in den Volksschulen Schwimmkurse abzuhalten. Zur Aufklärung breiterer Volksmassen wird das vorliegende Heftchen nicht unwesentlich beitragen.

Hahne, Neck- und Kampfspiele für deutsche Knaben. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. M. 1.20.

Das vorliegende Büchlein erfreut schon durch sein Äußeres und die handliche Form, mehr noch durch den Inhalt und die praktische Einteilung der Spiele. Bei der Beschreibung einzelner Spiele für das reifere Alter bringt der Verfasser nur die hauptsächlichsten Regeln; das verdient besonders hervorgehoben zu werden, denn unkluges Verfahren mit zu vielen Regeln beim Einüben von größeren Spielen verursacht immer Verwirrung, erzeugt Unlust und stellt dadurch nicht selten den ganzen Spielbetrieb in Frage. Nur schade, daß das Büchlein etwas zu teuer ist. Ein niedrigerer Preis würde seiner Verbreitung nur förderlich sein. Das Buch ist sehr empfehlenswert.

Busch, Die Spiele in der Mädchenschule. Gotha, Thienemann. M. 2.40.

In vier Abteilungen enthält das Buch 181 Spiele für Mädchen jeden Alters. Die Einteilung der Spiele in Unter-, Mittel- und Oberstufe gibt jedem, der das Buch benutzt, einen bestimmten Anhalt, wann dieselben einzuüben sind. Mit der Verteilung der Singspiele auf alle drei Stufen sind wir nicht einverstanden. Wir verwerfen diese Anordnung und möchten Singspiele nur der Unterstufe zugewiesen sehen, weil diese Spiele zu wenig körperbildenden und gesundheitlichen Wert haben, unsere Mädchen auch viel mehr zu kräftigeren, den Körper durcharbeitenden Spielen hinneigen.

Lederbogen, Theorie und Praxis des Turnunterrichts. Leipzig, Dürr. M. 2.40.

Das Buch ist eine fleißige Arbeit. So sehr uns seine ganze Anlage und Vielseitigkeit gefällt, so wenig sagt uns der praktische Teil zu. Man muß manches

Digitized by Google

entschuldigen, weil der Verfasser gezwungen war, sich streng an den preußischen Leitfaden zu halten. Freiübungen mit „Hanteln" und Stäben kennen wir nicht, sondern nur Übungen, die frei von jeder Belastung ausgeführt werden, daher Freiübungen, oder solche mit Belastung durch Hantel oder Stab, also Hantelübungen oder Stabübungen. Bei dem Kapitel „Gruppenturnen" heißt es auf S. 63: „Dabei entsteht eine Fülle von Bewegungen, die dazu angetan ist, den Körper allseitig zu betätigen, Einseitigkeit und Eintönigkeit fern zu halten und das Interesse am Üben zu beleben." Diesen Satz können wir nicht unterschreiben, wir bezweifeln ihn im Gegenteil sehr. Die nachfolgenden Übungsbeispiele stehen zum mindesten nicht im Einklang mit diesen Worten. Das Zusammenfassen von Übungen zu langatmigen Übungsgruppen ist zwar bequem für den Lehrer, für den Schüler aber bringt es nicht den geringsten Nutzen, sondern belastet nur den Geist in ganz unnötiger Weise. Auf S. 82 steht weiter: „Bei der Einübung einer Gruppe tut man gut, wenn man den ersten Teil solange üben läßt, bis er gewandt und tadellos im Takt ausgeführt werden kann. Erst dann schreitet man zur Einübung des zweiten Teiles, und wenn auch dieser musterhaft im Takt geturnt werden kann, verbindet man ihn mit dem ersten Teil und läßt beide im Zusammenhang ausführen. In derselben Weise reiht man an den zweiten Teil den dritten, an diesen den vierten usf., bis am Ende die gesamte Gruppe im Zusammenhang dargestellt werden kann." Solches schier endlose Aneinanderreihen von Übungen, bei dem ganz natürlich der nötige Drill nie fehlt, halten wir für einen Krebsschaden in unserer Schulturnerei. Die Aufstellung der Leistungstabellen wirkt durch ihre geringen Anforderungen komisch. Will man sie dennoch anwenden, dann halten wir es für besser, Durchschnittsleistungen anzugeben.

Busch, Hedwig, Reigenspiele und Reigen für Mädchenschulen, Damenturnvereine und zu häuslichen Festen. Gotha, Thienemann. Heft I M. 1.80, Heft II M. 3.60.

Die vorliegenden Reigenspiele und Reigen bereiten dem Auffassungsvermögen der Kinder keine Schwierigkeiten. Ihre Wirkung liegt in ihrer reichen Ausschmückung durch allerlei Beiwerk und Zierrat und in der Kostümierung der Reignerinnen. Fähnchen, Schärpen, Blumenstäbe, ja sogar Trommeln kommen zur Verwendung. Alles dies ist angetan, der Vorführung einen möglichst bestechlichen Eindruck zu verleihen. Die Reigen sind deshalb weit eher für Sommer- und Gartenfeste, Ausflüge von Vereinen und Familienfestlichkeiten zu empfehlen, als für den Gebrauch in der Schule. Die Schule soll zur Einfachheit erziehen und Tand und Flitter beiseite lassen. Der Turnreigen soll aus dem Unterrichte hervorgehen, andernfalls ist er zu verwerfen. Unser heutiges Mädchenturnen fordert bei möglichster Beschränkung der Ordnungsübungen frische und straffe Bewegungen, welche, mit Kraft und Anmut verbunden, den Körper allseitig durcharbeiten. Es ist nicht zu verkennen, daß bei eingehender Sichtung auch Gutes und Brauchbares für die Schule herausspringen kann.

Die Reigen des 2. Heftes sind turnerisch mehr ausgestaltet, die Schrittarten sind reicher vertreten, indes könnte die Verwendung der Handgeräte kraftvoller sein; denn, was unsere Schülerinnen bedürfen, brauchen die Schulentlassenen und Turnerinnen in noch viel höherem Maße. Das Hinarbeiten auf den Effekt tritt auch hier wieder in Erscheinung, allerlei Kränze, Blumen, Engelsflügel, Girlanden, Konfetti-Bälle, Schleifen, Schleier, mit Papier umwickelte Stäbe und frisierte Hanteln werden benutzt. Ein Rundlauf-Reigen ist ein Unding.

Im Anhang befindet sich: Die Entstehung des Tanzes, ein Festspiel von 5 Kostümreigen.

Alfred Maul, Das Turnen der Knaben. Langensalza, Beyer & Mann. M. –.75.

In sieben Abschnitten behandelt der Verfasser Wesen und Zweck des Turnens, die geschichtliche Entwickelung desselben, die Turnübungen, die Turnstätten und Turnzeit, Turnstufen und Turnlehrplan, Turnbetrieb und zuletzt Leit- und Grundsätze, die der Erteilung des Turnunterrichts zugrunde liegen sollten.

Die Badische Turnschule ist seit vielen Jahren als vorzüglich bekannt, man weiß aber auch, daß ihr Betrieb sich bisher hauptsächlich auf das Hallenturnen beschränkte. Sehr erfreulich ist es deshalb, in diesem Werk viel vom Turnen in frischer Luft, von

Digitized by Google

Bock- und Stabspringen zu hören. Wir halten das Turnen im Freien, sobald das Wetter es gestattet, und im Sommer die Vornahme ausgiebiger Sprung- und Laufübungen für unerläßlich.

Den früheren Werken des Hofrat Maul, weiland Direktor der Turnlehrerbildungsanstalt in Karlsruhe, reiht sich dieses letzte Schriftchen würdig an. Wir können jedem Kollegen, der Turnunterricht zu erteilen hat, dieses kleine, nur 62 Seiten umfassende Heft zur Einsicht und Beherzigung der darin ausgesprochenen Gedanken bestens empfehlen.

Prof. Dr. Koch, Die Volks- und Jugendspiele nach den Grundsätzen des Zentralausschusses. Bielefeld, A. Helmich. M. –.40.

Der Zentralausschuß für Volks- und Jugendspiele arbeitet seit seiner Gründung im Jahre 1891 unausgesetzt daran, unser Volk zur Erkenntnis des hohen Wertes einer ausgiebigen Pflege der Leibesübungen zu erziehen. Er will Spiele und ähnliche Übungen im Freien als eine Ergänzung des Turnens ins deutsche Volksleben auf alle Zeiten einbürgern. Dabei befindet er sich im Einverständnis mit der deutschen Turnerschaft und anderen Verbänden, die sich die Pflege leiblicher Erziehung zum Grundsatz gemacht haben. Daß dies dem Zentralausschuß bisher schon in hervorragendem Maße gelungen ist, bezweifelt heute niemand mehr.

Der Verfasser gibt in diesem Schriftchen einen Überblick über die Entstehung und Tätigkeit des Zentralausschusses für Volks- und Jugendspiele. Er will werben für die Ideen dieses Ausschusses, für eine noch umfangreichere, aufbauende Tätigkeit überall. Zur Erreichung dieses Zieles wurden seither in alljährlichen Kursen für Lehrer und Lehrerinnen ein ganzes Heer von Spielleitern ausgebildet, die ihrerseits wieder eine Tätigkeit entfaltet haben, die einen sichtbaren Fortschritt im Spielleben erkennen lassen. Von mehreren Unterabteilungen des Zentralausschusses arbeitet jede für einen bestimmten Zweck, dessen Endziel die Heranziehung des gesamten Volkes zu den Spielen und zu verwandten Leibesübungen im Freien ist. Als das zunächstliegende und am ehesten erreichbare Ziel wird mit Nachdruck die Durchführung der Spielnachmittage an sämtlichen deutschen Schulen gefordert. Die Spiele sollen von der Schule nicht bloß gelegentlich, sondern grundsätzlich und in geordneter Weise in Pflege genommen werden. Der Spielbetrieb soll an einem bestimmten Nachmittage jeder Woche für alle Schüler verbindlich gemacht werden. Teilweise ist dies bereits, z. B. in Württemberg, durchgeführt. Weiter will man die Errichtung von Pflichtfortbildungsschulen für Knaben und Mädchen anstreben, in deren Erziehungsplan der Betrieb von Leibesübungen in mindestens zwei Wochenstunden einzufügen ist. Das ist ein weitgehendes Unternehmen, das sich nicht so leicht verwirklichen lassen wird. Wir müssen als erste und schwierigste Frage bei einem so umfangreichen Betriebe die Beschaffung von dauernden, öffentlichen Spielplätzen, wie sie z. B. England seit langer Zeit besitzt, bezeichnen. An fleißiger Benutzung solcher Plätze bei Turnen und Spiel wird es unsere Jugend, sofern für gute Leitung gesorgt wird, nicht fehlen lassen.

Dem Zentralausschuß für Volks- und Jugendspiele wünschen wir in seinen Bestrebungen einen vollen Erfolg und dem vorliegenden Heftchen, das Aufklärung in alle Schichten des Volkes bringen will, die weiteste Verbreitung.

Eckardt, Der Turnunterricht entwickelt aus den natürlichen Bewegungsformen. Dresden, Alwin Huhle. M. 2.25.

Das Eckardtsche Buch ist sehr anregend und muß als eine hervorragende Arbeit auf dem Gebiete der Turnliteratur bezeichnet werden. Es ist ein wirklicher Genuß, sich in den reichen Stoff einzuarbeiten. Ein gewissenhafter Unterricht nach diesem System ist für die Schüler zweifellos interessant und wertvoll. Die volkstümlichen Übungen sind mit Recht bevorzugt, man möchte fast sagen, der ganze Betrieb ist mehr volkstümlicher Art. Von dem, der dem Verfasser folgen will, wird wegen der sachlichen Kürze, in der der Stoff dargeboten ist, eine gute Sachkenntnis vorausgesetzt. Eine vorzügliche Disziplin ist Bedingung, und die gespannteste Aufmerksamkeit des Lehrers ist erforderlich, ganz besonders bei dem Üben in freien Abteilungen. Zahlreiche, an passender Stelle eingefügte Bemerkungen und methodische Winke tragen da, wo es geboten erscheint, zur Aufklärung bei. Viele sehr gut gelungene Abbildungen schmücken das Werk.

Digitized by Google

Der von Eckardt eingeschlagene Weg regt zur Nachfolge an, und wir können jedem Lehrer empfehlen, diesen Weg einmal mitzugehen, ein ernstlicher Versuch wird ihn vielleicht zu dauernder Gefolgschaft verpflichten.

Bollinger-Auer, Handbuch für den Turnunterricht an Mädchenschulen. 3. Aufl., 2. Band für obere Klassen. Zürich, Orell Füssli. M. 4.–

Ein alter Bekannter und sicherer Führer durch das Gebiet des Mädchenturnens ist das genannte Buch. Der Verfasser hat mancherlei Veränderungen getroffen, hat allen Forderungen, die man an einen guten Turnunterricht stellt, Rechnung getragen und den Nachdruck auf kraftvolle, den Körper durcharbeitende Bewegungen gelegt. Neu sind die Langstab- und Keulenübungen, von denen man besonders die letzteren heutzutage im Mädchenturnen nicht mehr vermissen möchte. Die zahlreichen, an geeigneter Stelle eingestreuten Bemerkungen sind so ausführlich, daß sich auch der wenig Erfahrene sofort zurechtfindet. Das Buch ist vorzüglich und wir empfehlen es deshalb aufs wärmste.

Miniatur-Bibliothek für Sport und Spiel. Leipzig, Berlin, Paris, Grethlein & Co.

In diesem Verlage sind eine Anzahl kleiner Hefte erschienen, in denen verschiedene Zweige des Sports eingehend behandelt werden. Da ist zunächst die Propagandaschrift von Sr. Hoheit, Adolf Friedrich, Herzog zu Mecklenburg „Treibt Sport", ein Weck- und Mahnruf an Deutschlands Jugend. Sie soll unsere Jugend zur Pflege eines gesunden Sports, möge es sein, was es wolle, begeistern. Es werden uns fast alle Arten von Leibesübungen und ihre Vorzüge in kurzen Worten vor Augen geführt, und es müßte merkwürdig sein, wenn unsere Jungen durch solche Worte nicht für irgend eine dieser Sportarten besondere Neigung gewinnen sollten. Dieses Büchlein, das kostenlos verbreitet wird, wird der gesunden Freiluftarbeit manchen Anhänger zuführen. Die anderen Hefte, die uns vorliegen, behandeln Tennis, Angeln, Schwimmen, Bergsteigen und Leicht-Athletik. Sie sind, bis auf ein Heft, vorzüglich und auf der Höhe stehend, und wir können Interessenten die Anschaffung (der Preis jedes Heftes beträgt 60 Pf.) nur empfehlen. Das Heft, welches uns nicht gefällt, bespricht bedauerlicherweise gerade das Schwimmen, die verbreitetste der genannten Übungen. Nur auf wenigen Seiten wird ganz ungenügend vom Training gesprochen, im übrigen aber recht viel in überschwenglichem Tone von den Erfolgen des Verfassers. M.

Umschau.

Die Eröffnung eines neuen Disziplinarverfahrens gegen Heinrich Scharrelmann mit dem Ziele auf Amtsentsetzung konnte im vorigen Hefte noch in einer Fußnote mitgeteilt werden. Die neue Heldentat des Senates im Kampfe gegen einen der besten Volksschullehrer Bremens war nach seiner Meinung nötig, weil Scharrelmann in einem Artikel „In eigener Sache" auf das entschiedenste bestritt, es könne sich aus seiner Vernehmung ergeben haben, „daß der Angeschuldigte gar nicht daran denkt, in seiner Lehrtätigkeit die Grundsätze zu befolgen, die er in seinen Schriften proklamiert hat," wie das Urteil der Disziplinarbehörde behauptet. Der Angeklagte sollte damit moralisch tot gemacht werden. Durch die gegenteilige Behauptung Scharrelmanns, der wir vollen Glauben schenken, wurde diese Absicht vereitelt. Der Verfolgte hat auf den Rat seiner Freunde und seines Rechtsbeistandes hin unter Verzicht auf Gehalt und Pension sein Amt niedergelegt, weil man ihn überzeugt hat, „daß die prinzipiellen Fragen, auf die es in erster Linie angekommen wäre, vor der Disziplinarkammer kaum zur Erörterung kommen

Digitized by Google

würden," und weil gar keine Garantie vorhanden war, daß die Disziplinarkammer überhaupt mit der Sache betraut werden würde. So ist er denn frei, frei von den Fesseln, die eine engherzige Schulbehörde seiner praktischen pädagogischen Tätigkeit anlegen wollte. Scharrelmann hat an Stelle Gansbergs die Schriftleitung des „Roland" übernommen. Gewiß ist in dieser Übertragung ein Freundschaftsdienst zu erblicken. Wir kennen die wirtschaftliche Lage Schs. nicht, aber wir wünschen ihm — und daran ist wohl nicht zu zweifeln — daß die nun gewonnene Unabhängigkeit seine Schaffenskraft zu immer größeren Taten steigert und daß ihm auch Erfolge nach der wirtschaftlichen Seite beschieden sein mögen.

Auch im Falle Rödel geht die Maßregelung ruhig weiter. Wie wir vorhersagten, hat das badische Ministerium die vom Hauptlehrer Rödel eingelegte Beschwerde gegen das Erkenntnis des Oberschulrates zurückgewiesen. Aus der Begründung findet das „Berliner Tageblatt" folgende Ausführungen für beachtenswert:

„Die Frage, ob Rödel die Absicht gehabt hat, die badische Unterrichtsverwaltung vor der Lehrerversammlung herabzuwürdigen, muß nach dem spöttischen und gehässigen Tone der Rede unbedingt bejaht werden. Eine Einvernahme der genannten Zeugen erscheint nicht notwendig. Die Rede liegt im stenographischen Wortlaut vor. Der Ton der Rede kann unschwer gewürdigt werden. Das Ministerium liest aber die Absicht auch daraus, daß die Dortmunder Rede sich in ihrer Tendenz an zahlreiche mündliche und schriftliche Äußerungen anschließt, mit denen Rödel seit Jahren die badischen Lehrer aufzuhetzen bestrebt ist. Der Beamte steht seinen Vorgesetzten nicht als gleichberechtigte Partei gegenüber. Das dienstliche und außerdienstliche Verhalten der Beamten unterliegt dem Beamtengesetz. Die in § 13 der Verfassungsurkunde jedem Badener gewährleistete persönliche Freiheit, zu welcher auch das Recht der freien Meinungsäußerung gehört, hat für den Beamten Schranken in dem Beamtengesetz. Nicht gegen den Freimut und die Kritik in der Dortmunder Rede, sondern gegen die tendenziöse Unterstellung und den ungeheuerlichen Ton der Rede richtet sich die dienstpolizeiliche Bestrafung."

Der Vorstand des Badischen Lehrervereins hat für sein mannhaftes Eintreten für Rödel ebenfalls seine „Nase" erhalten, über deren Empfang er außerdem quittieren muß. Nur der Geschäftsführende Ausschuß des Deutschen Lehrervereins scheint leer auszugehen bei der allgemeinen Maßregelung, da der strafende Arm des badischen Oberschulrats glücklicherweise nicht so lang ist, daß er bis nach Berlin reicht. Oder sollte es nicht auf diplomatischem Wege möglich sein, eine Bestrafung der Übeltäter herbeizuführen, die eine Erklärung zu veröffentlichen wagen, die ganz und gar nicht im Sinne der badischen Regierung liegen kann. Die Erklärung lautet: Der Geschäftsführende Ausschuß des Deutschen Lehrervereins hat mit tiefem Bedauern von der durch den Großherzogl. Oberschulrat erfolgten Maßregelung des Oberlehrers M. Rödel in Mannheim Kenntnis genommen. Der Ausschuß, dessen Mitglieder die Diskussionsrede des Herrn Rödel selbst gehört haben, kann das Urteil des Großherzogl. Oberschulrates, daß Herr Rödel das heimatliche Schulwesen „dem Spott und der Mißachtung der aus ganz

Digitized by Google

Deutschland und auch aus dem Auslande besuchten Lehrerversammlung" ausgesetzt habe, nicht als zutreffend anerkennen. Ihm ist die Beurteilung des badischen Schulwesens durch Herrn Rödel als eine auf genauer Kenntnis der Tatsachen beruhende fachmännische Erörterung erschienen. Er kann auch den Vorwurf, daß Herr Rödel „alles, was zu Gunsten der heimischen Schulzustände hätte lauten und den Beifall der Versammlung finden können, geflissentlich unterdrückt" habe, nicht als berechtigt ansehen; die Diskussion einer pädagogischen Einzelfrage in einer von Tausenden von Lehrern besuchten Versammlung erfordert Beschränkung auf die unbedingt und zunächst zur Sache gehörigen Verhältnisse.

Die Deutsche Lehrerversammlung ist nach Ansicht des Geschäftsführenden Ausschusses die geeignetste Stelle, die Vorzüge und Mängel der Volksschule in den einzelnen deutschen Staaten zur Sprache zu bringen. Es dürfte deswegen aus der Darlegung tatsächlicher Rückständigkeiten des heimatlichen Schulwesens an dieser Stelle keinem deutschen Volksschullehrer ein Vorwurf gemacht werden. Die Deutsche Lehrerversammlung würde ihre Aufgabe verkennen und nicht erfüllen, wenn sie nicht die kenntnisreichsten Mitglieder des Deutschen Lehrervereins, wie es im Falle Rödel geschehen ist, dazu anregen würde.

Der Geschäftsführende Ausschuß des Deutschen Lehrervereins bedauert deswegen, daß die Schulbehörde eines Staates, der in der Pflege und Entwickelung der Volksschule in anderer Beziehung in anerkennenswerter Weise vorangegangen ist, zur Maßregelung eines freimütigen Redners sich hat entschließen können. Durch ähnliche Maßnahmen würde die öffentliche Erörterung von Erziehungs- und Bildungsfragen in großen Versammlungen überhaupt in Frage gestellt werden.

Berlin, den 16. Dezember 1908.

Der Geschäftsführende Ausschuß des Deutschen Lehrervereins.

Folgen die Namen sämtlicher Mitglieder.

Die badischen Schulbehörden wollen zweifellos dem Ansehen des badischen Schulwesens durch ihr Vorgehen nützen; aber das Gegenteil ist erreicht worden. Auch im fernsten Winkel Deutschlands ist man jetzt orientiert und man kann wohl sagen, daß das Urteil über das badische Schulwesen, hervorgerufen durch die kleinlichen Maßnahmen der Disziplinarbehörden, gegenwärtig viel ungünstiger ist als es vielleicht in mancher Beziehung verdient. Aber der Landtagsabgeordnete Oskar Muser-Offenburg schreibt ganz richtig in der „Frankfurter Zeitung": „Der Fall ‚Rödel' ist, oder richtiger gesagt, sollte sein, ein Fall der gesamten Beamtenschaft. Was gestern dem Hauptlehrer Rödel passierte, kann heute und morgen jedem andern Beamten ebenfalls zuteil werden." Aus dem Beamtengesetz wird mit zwingender Logik von ihm nachgewiesen, daß dem ganzen rigorosen Vorgehen gegen Rödel und die auf seiner Seite stehende badische Lehrerschaft die gesetzliche Grundlage fehlt. Es kommt zur Beurteilung des Falles allein der § 8 des Beamtengesetzes in Betracht, der lautet: „Der Beamte hat alle Obliegenheiten des ihm übertragenen Amtes den Gesetzen, Verordnungen und Dienstvorschriften entsprechend gewissenhaft wahrzunehmen und sich durch sein Verhalten in und außer dem Amte der

Digitized by

Achtung und des Vertrauens, die sein Beruf erfordert, würdig zu erweisen." In diesem Falle kann nur ein „Verhalten außer dem Amte" in Frage kommen und daß R. durch sein Verhalten in Dortmund sich der „Achtung und des Vertrauens, die sein Beruf erfordert", sich nicht unwürdig, sondern im Gegenteil ganz besonders würdig erwiesen hat, beweist die Erklärung des Geschäftsführenden Ausschusses des Deutschen Lehrervereins. Die badische Schulbehörde hat ein neues Kapitel geliefert zu dem großen Werke über Beamtenunrecht.

Der Fall Beyhl ist noch in der Schwebe. Die Regierung ist offenbar noch nicht klar über ihr Verhalten, umsomehr nicht, als auch Zentrumsführer abgeraten haben, die Amtsentsetzung auszusprechen. Aus Liebe zu Beyhl hat das Zentrum diesen Rat nicht erteilt. Es sagt sich: Der unabhängige Schriftleiter Beyhl ist viel gefährlicher als der Schriftleiter Beyhl in amtlicher Gebundenheit. Vielleicht ist das bayerische Kultusministerium derselben Meinung und wartet nur darauf, daß Beyhl durch größere Berücksichtigung dieser amtlichen Gebundenheit sich eines milden Spruches würdig macht, vielleicht will es auch weitere Beweise zur Fällung eines strengen Spruches sammeln. Jedenfalls tut der in seiner amtlichen Stellung Gefährdete recht daran, der Zukunft scharf ins dunkle Auge zu sehen. In einem „In eigener Sache" überschriebenen Artikel beschäftigt sich Beyhl eingehend mit seiner Zukunft und kommt zu der Entscheidung: „So lange ich also lebe und gesund bin und schaffen kann, will ich mich allein auf meine Arbeitsleistung stützen. Aus eigener Kraft heraus allen Fährlichkeiten Trotz bieten, das soll meine Ehre und mein Stolz sein." Das ist die Entscheidung eines vornehmen Charakters. Beyhl hat durch sein mannhaftes Eintreten für die bayerische Lehrerschaft viele tatkräftige Freunde gewonnen, aber er verzichtet darauf, ihre Hilfe in Anspruch zu nehmen, so lange er sich selbst helfen kann. Er fürchtet, daß eine Parteiung und Zerklüftung unter der Lehrerschaft eintreten könnte. Durch seinen Entschluß will er Klarheit schaffen. Möge er niemals die angebotene Hilfe in Anspruch nehmen müssen, sollte es aber dennoch nötig sein, dann hoffen wir, daß nicht auch er das Recht hat zu sagen wie der alte Wander: „Die Lehrer halten keinen." Eine Unterstützung ist aber doch möglich, nämlich durch den Bezug der „Freien Bayerischen Schulzeitung". Jedem, in dem das Ideal der Freiheit noch lebt, wird sie in edlerer Münze doppelt und dreifach zurückzahlen, was er an geprägter Münze dafür opfert.

Von besonderem Interesse ist ein Passus des Artikels, der sich über die Absicht äußert, die „Freie Bayerische Schulzeitung" in ein Gesellschaftsunternehmen umzuwandeln und B. als Gesellschaftsbeamten anzustellen; er lautet: „Ich selbst, das muß ich offen sagen und habe das auch in Landshut freimütig gesagt, habe einen heillosen Respekt vor einer Anstellung, die, wenn sie auch rechtlich gesichert erscheint, doch in ideeller Abhängigkeit steht von jährlichen Generalversammlungen mit ihren wechselnden, oft zufälligen Mehrheitsbeschlüssen, und ich bin ein so eigenwilliger Kopf, daß die Redaktionsanweisungen von außen her nicht immer zu einer schönen Harmonie geführt hätten. Das haben die Gründer auch seit Jahren so gehalten und halten es heute noch so: sie lassen dem Schriftleiter völlige Freiheit." Dieser Meinung muß man vollkommen zustimmen.

Digitized by Google

Das bayerische Kultusministerium hat vor einiger Zeit neue Vorschriften über die Anstellung und Fortbildung des Lehrpersonals erlassen. Bisher wurde bei der sogenannten Anstellungsprüfung nicht nur der Stand der praktischen Vervollkommnung im Berufe geprüft, sondern es fand auch nochmals eine Prüfung in allen Gebieten des allgemeinen Wissens statt, in denen im Seminar unterrichtet wird. Dieser letztere Umstand führte zu einer Zersplitterung der Kräfte, die nur Nachteile im Gefolge haben konnte, da eine Vertiefung in die Berufsfächer nur mit ganz außerordentlichem Kraftaufwand möglich war. Wenn bisher im Rechtschreiben, Schönschreiben, Harmonielehre, Zeichnen, Turnen, Landwirtschaft (!), Gemeindeschreiberei (!) geprüft wurde, so will das nicht viel sagen, denn dieser Fächer wegen hat wohl kein Prüfling schlaflose Nächte gehabt. Anders lagen die Sachen schon bei den vorgeschriebenen schriftlichen Arbeiten in Geschichte, Geographie, Naturkunde und Mathematik. In Zukunft tritt an Stelle dieser Arbeiten ein Wahlfach. Trotz dieser Vereinfachung bleibt noch genug übrig zum Prüfen: Erziehungs- und Unterrichtslehre, Psychologie, Geschichte der Pädagogik, Methodik, Bearbeitung einer Unterrichtseinheit, Religionslehre mit Kirchengeschichte, Literatur, Grammatik, Orgel- und Violinspiel und Gesang. Außerdem ist eine deutsche Arbeit zu liefern. Allgemein- und Berufsbildung ist also noch immer miteinander verquickt. Das wird auch nicht eher anders werden, bis nicht die Seminarkurse verlängert werden und eine reinliche Scheidung zwischen Berufs- und Allgemeinbildung eintritt. Die letztere muß dann in einem gewissen Stadium vollständig zum Abschluß gebracht werden. Warum ein Lehrer, der bereits vier Jahre amtiert hat, noch in Grammatik, in Religionslehre und Kirchengeschichte geprüft werden muß, ist nicht einzusehen. Und wie eingehend hat die Prüfung besonders in Religion zu erfolgen! Mündlich und schriftlich sind die positiven Kenntnisse der Prüflinge in „der Religion einschließlich des Kultus . . . in Verbindung mit der Prüfung der Methodik des Religionsunterrichts (einschließlich der Methodik der biblischen Geschichte sowie der Kirchengeschichte)" festzustellen. Die Religion ist aber auch noch Gegenstand der Fortbildung für das „fortbildungspflichtige Lehrpersonal", denn die Inspektorenkonferenzen sollen „die Fortbildung in der Theorie und Praxis des Religionsunterrichtes" pflegen. Die Inspektoren sind aber zum großen Teil Geistliche, wie also die Konferenzen ausfallen werden, kann man sich lebhaft vorstellen, denn mindestens in der Praxis ist der junge Lehrer dem Geistlichen nach kurzer Zeit überlegen, wenn er es sonst ernst mit seinem Amte meint. Ob die bayerische Schulbehörde wirklich der Meinung sein mag, das religiöse Leben des Volkes dadurch zu befruchten oder ob man nur dem Zentrum einen Gefallen hat tun wollen? Wahrscheinlich ist beides der Fall. Wenn schon dem Lehrer die Religion verekelt wird, wie soll er dann einen Unterricht in diesem Fache erteilen können, der die Kinder wirklich innerlich berührt. Aber darum kommt es wohl der katholischen Kirche und dem Zentrum nicht an, denn sie verlangt nur Unterordnung unter ihre Gebote und Pflege ihrer Kultusformen, in denen sich diese Unterwerfung ausdrückt. So ist diese Neuordnung zwar ein kleiner Fortschritt, aber er wird das bayerische Volksschulwesen nicht wesentlich beeinflussen.

Digitized by Google

In **Württemberg** hat bei Gelegenheit der Beratung der „Volksschulnovelle" ein sehr lebhafter **Streit um den Religionsunterricht in der Volksschule** stattgefunden. Dieser Streit wiederholt sich überall da, wo eine gesetzliche Neuregelung des Volksschulwesens bevorsteht. Die Volkspartei hatte den Antrag eingebracht, den Religionsunterricht von den Ortsgeistlichen erteilen zu lassen. Auf die Einzelheiten desselben einzugehen ist überflüssig, denn er verläuft überall in derselben Weise. In Süddeutschland sind es die Regierungen und das Zentrum und in Norddeutschland die Regierung und die Konservativen im Bunde mit dem Zentrum, die fast immer erfolgreich für die alte längst überlebte Form religiöser Unterweisung eintreten. Die Sozialdemokraten hatten beantragt, den Religionsunterricht im Lehrplan ganz zu streichen, ev. Religion und Sittenlehre hinter die übrigen Fächer zu stellen. Beide Anträge wurden mit Hilfe der Nationalliberalen abgelehnt. Die Kommission zur Vorberatung der „Volksschulnovelle" in der württembergischen Kammer hatte nun einen Antrag auf fakultative Einführung der Simultanschule eingebracht, wenn wenigstens 300 Familienväter diese wünschen; er wurde mit 46 gegen 36 Stimmen der Volkspartei und der Nationalliberalen abgelehnt. Damit ist die konfessionelle Volksschule prinzipiell anerkannt. Mögen auch einige Verbesserungen in der „Novelle" enthalten sein, so kann doch das Gesetz kein solches werden, in dem der Geist der heutigen Zeit und die Bedürfnisse der heutigen Gesellschaft Berücksichtigung gefunden haben, weshalb wir es nicht als einen Fortschritt von Bedeutung anerkennen können.

Wenn man eine moderne Schulgesetzgebung kennen lernen will, müssen wir Deutschen ins Ausland gehen. Im „Roland",[1]) Heft Nr. 1, finden wir einen Artikel von **H. Stettbacher-Zürich „Aus der zürcherischen Schulgesetzgebung"**, auf den wir besonders aufmerksam machen möchten. Die Einheitsschule ist in Zürich durchgeführt. Auf einer sechsstufigen Primarschule, die von sämtlichen Kindern besucht wird, baut sich eine Sekundarschule in zwei verschiedenen Kursen auf. Der Besuch des dreijährigen Kursus hängt von der Befähigung des Schülers ab. Unterricht und Lehrmittel sind in beiden Abteilungen frei. Vorschulen zu den höheren Schulen gibt es nicht. Eine Schulsynode, bestehend aus Lehrern aller Kategorien bis zur Hochschule, ist eingesetzt. Auch sonst ist der Lehrerschaft ein Einfluß auf die Entwickelung der Schule staatlich zugestanden. Sind das nicht Klänge wie aus einer fremden Welt? Hat nicht Deutschland das älteste Volksschulwesen, den ältesten und bestgebildeten Lehrerstand? Sind wir nicht fähig, unsere Erfahrungen praktisch nutzbar zu machen? Haben wir nicht Jahr für Jahr auf Versammlungen, in Vereinen, in der Presse unsere Forderungen erhoben? Aber hat es je ein deutscher Staat für nötig gehalten, unsere Forderungen auch nur ernstlich zu prüfen und sie zu den seinen zu erheben? Weil das nicht geschehen ist, weil wir nirgends Gehör gefunden haben, weil die aufstrebenden Kräfte nicht emporsteigen können, darum haben wir unsere Bureaukratie, unsere Mechanisierung des gesamten Schulwesens, unsere Gleichgültigkeit der führenden Kreise gegen alles, was Fortschritt in der Schule heißt. Darum

[1]) Verlag von Alfred Janssen-Hamburg.

Digitized by Google

sind wir in Gefahr, in unserer geistigen Kultur ins Nachhinken zu kommen zum Nachteil auch unserer wirtschaftlichen Kultur. „Wann wird der Retter kommen diesem Lande?!" — n.

Bücher von denen man spricht.

Schaffen und Schauen. Ein Führer ins Leben. I. Von deutscher Art und Arbeit. II. Des Menschen Sein und Werden. Leipzig und Berlin 1909. Druck und Verlag von B. G. Teubner.

In seiner Rektoratsrede sagte K. Bücher, der Leipziger Nationalökonom, den Studenten: „Das ganze moderne Leben fordert Unterordnung des Individuums unter Gemeinschaftszwecke. Wo Sie auch später Ihre Kräfte betätigen mögen, ob im Dienste des Staates und der Gemeinde, ob im privaten Wirtschaftsbetrieb, überall wird Ihnen das ernste Lied der Pflicht entgegentönen; überall wird man von Ihnen fordern, daß Sie Ihr individuelles Selbstinteresse beugen unter das soziale Gesamtinteresse. Überall aber wird ein immer steigendes Maß individueller Tätigkeit notwendig sein, wenn Sie Ihr Fortkommen finden und der Nation das leisten wollen, was sie von Ihnen erwarten darf. Denn die ganze Kulturkraft eines Volkes beruht schließlich auf der Tätigkeit und Zuverlässigkeit der Individuen, und jede Aristokratie, auch die Geistesaristokratie, muß merkbar sinken, wenn sie diese Eigenschaften verliert."

In diesen schönen Worten liegt ein ganzes Erziehungsprogramm. Nach solchen ernsten Grundsätzen sollen Jünglinge erzogen werden, die einst als Führer der Nation berufen werden. Manchmal will es ja scheinen, als sei Kants kategorischer Imperativ der Pflicht ein Ladenhüter geworden, nach dem niemand mehr greift. Snob rekelt sich, und der Übermensch, für den man aber Nietzsche nicht verantwortlich machen soll, bläht sich auf. Schlimmer ist's, daß wir heutigen Tags nur noch als Interessen-Gruppe, als Partei, als Klüngel denken und urteilen, uns gegen einander ausspielen und befehden. Das Verantwortlichkeitsgefühl des Einen für Alle, Aller für Einen ist im Schwinden. Goethes Apotheker, das Prototyp aller Philister, hat Sinnesverwandte genug:

> Hab' ich die Barschaft gerettet und meinen Körper, so hab' ich
> Alles gerettet; der einzelne Mann entfliehet am leichtsten.

Wer uns diesen kläglichen Philister erschlagen hilft und den blinden Hödur der Partei-Interessen, den Bismarck vor Gott und der Geschichte anklagte, dazu, der soll als Kampfgenosse willkommen sein.

Das Buch, das oben angekündigt ist, bietet sich als ein Mitkämpfer gegen Gleichgiltigkeit und Einseitigkeit an.

Schaffen und Schauen. Ein Führer ins Leben — ein schöner Titel und ein anspruchsvoller dazu. „Es möchte sich der deutschen Jugend anbieten als ein Führer ins Leben", sagt der Herausgeber, Dr. Alfred Giesecke-Teubner: „Die verständnisvolle Anteilnahme erwecken an dem Schaffen und Schauen unserer Zeit, dessen Gebiete sich immer weiter ausdehnen; dessen Getriebe immer verwickelter sich gestaltet."

Ist ein solches Buch, das in alle Lebens- und Arbeitsgebiete hineinleuchtet, möglich? Ein Buch, das mehr sein will als eine Enzyklopädie, das den Ehrgeiz hat, mitzuwirken am „Wunderbau der menschlichen Persönlichkeit" und die Augen zu öffnen für den „goldnen Überfluß der Welt"? —

Es ist klar, daß ein Einzelner ein solches Werk nicht schreiben kann. Wenn man die beiden Bände studiert hat, staunt man — ich sage ehrfürchtig — vor der ungeheuren Fülle der Betätigung des menschlichen Geists. Man kommt sich mit seinem eignen Schaffen unendlich klein vor und ist dennoch nicht niedergeschlagen, weil man das Bewußtsein erhält, ein notwendiges winziges Rädchen in dem großen, gewaltigen Getriebe zu sein:

Digitized by Google

Wie alles sich zum Ganzen webt,
Eins in dem andern wirkt und lebt!
Wie Himmelskräfte auf und nieder steigen
Und sich die goldnen Eimer reichen.

Verfehlt wäre es gewesen, hätten die Verfasser Leitfäden, kurze Abrisse ihrer Disziplin gegeben, z. B. der Volkswirtschafts-, der Staatenlehre, der Naturwissenschaften, der Geisteswissenschaften, der Philosophie, Religion, der Kunst. An solchen, im guten Sinne populären Darstellungen ist kein Mangel. So führt ihre Betrachtungsweise, und das ist ein sehr glücklicher Gedanke, in das innere Wesen der einzelnen Fächer; zeigt die Kräfte, die tätig waren und die noch wirken; weist auf ihre Bedeutung für den Einzelnen und für die Gesamtheit; wägt und wertet; warnt und mahnt. Die Form der Darstellung ist, nun das ist ja eigentlich selbstverständlich, durchaus vornehm und auch in der Polemik und Kritik vorsichtig und diskret. Verständlich geschrieben für die reife Jugend, für die das Werk bestimmt, ist's, glaube ich, überall. Für die „reife Jugend", d. h. für das Alter, das den Jüngling von der höheren Schule zur Hochschule führt. Aber die Darstellung ist doch so, daß auch der Mann Freude an dem schönen Werke haben wird, daß auch er Belehrung und Anregung darin suchen und finden kann. Und so wird es ja das eine hohe Ziel erreichen, das es sich gesteckt: Ein Führer ins Leben zu sein.

Auch das ist selbstverständlich, daß in allen Wissenschaften der neueste Standpunkt gewahrt ist. So wird u. a. in dem Abschnitt über des Menschen Herkunft und Stellung in der Natur auf Arrhenius, Klaatsch und Max Verworn hingewiesen und in dem Abschnitt, der das deutsche Volk behandelt (einem der feinsten des ganzen Buches), fehlt der Name Jules Hurets nicht. Dagegen müßte in dem Kapitel „Des Menschen Seele" die Bedeutung der experimentellen Psychologie mehr unterstrichen und Namen wie Ernst Heinrich Weber, Th. Fechner und Möbius nicht übergangen werden.

Mit einem Überblick über die „Deutsche Landschaft" beginnt das Werk. Er zeigt die nährende und schirmende Mutter Erde; aber hier fehlt eine ästhetische Würdigung des heimatlichen Bodens, der doch nicht bloß ein Exploitationsgebiet sein soll. Wie sehr das alte, liebe Heimatantlitz in Gefahr ist verschandelt zu werden durch rücksichtslose Ausbeutungswut, das haben uns Schwindrazheim, Conwentz und Schulze-Naumburg gezeigt.

Ein besonderes Kapitel behandelt die wichtigsten Berufe, die für den reifenden Jüngling, der eine höhere Schule besucht hat, in Frage kommen. Hier werden sehr feine und kluge Winke über Selbstprüfung und Wahl gegeben, jeder Beruf wird in seiner Eigenart und in seiner Stellung für den Staatssozialismus gewürdigt. Wenn auch das Buch seiner ganzen Anlage nach nicht für Handwerker und Arbeiter geschrieben ist, so dürften doch auch deren Berufe nicht fehlen. Bei der Vielgestaltigkeit gewiß keine leichte Sache, und dennoch nötig für den künftigen Juristen, Lehrer, Geistlichen. Es ist für die, die einst Führer der Nation sein sollen, durchaus erforderlich, sich mit der Anschauungs- und Denkweise des 4. Standes vertraut zu machen, ihre Sorgen und Hoffnungen kennen zu lernen; ihre Genossenschafts-, ihre Bildungsbestrebungen und ihren chiliastischen Traum einer fernen Zukunft verstehen zu lernen. Welche Kräfte in der Tiefe des Volkes schlummern, die, noch sind sie ungehoben, den Reichtum an geistigen Gütern erneuern und mehren, das haben wir aus den Denkwürdigkeiten und Erinnerungen des Arbeiters Carl Fischer gelesen.

Während der 1. Band zeigt, wie das deutsche Volk abhängig von seinem Boden, seiner Vergangenheit, seiner Weltstellung ist, während es uns zeigt, wie der einzelne Deutsche sich innerhalb seines Staats, seines Berufs betätigt, zeigt der 2. Band den Einzelnen als Glied der Menschheit, weist er ihm seine Stellung innerhalb der Natur an, untersucht seine Wissenschaft, Philosophie, Kunst und Religion und gewinnt aus allem Richtlinien für eine Lebensführung, die ihn schließlich bis dahin begleitet, wo alle Kultur ihren Anfang nimmt: zur Familie.

Zu allen Fragen, die unsre Gegenwart aufrühren, und an denen Keiner vorübergehen kann, nimmt das Werk „Schaffen und Schauen" Stellung. Und wie mancherlei Gaben auch die einzelnen Verfasser betätigen, so ist es doch ein Geist, der alle durchglüht: Der zukunftsfrohe und freie Geist vernünftigen Fortschritts.

Digitized by Google

Aus allen Abhandlungen merkt man den Ton ehrlicher Überzeugung, spürt man einen kraftvollen, im besten Sinne deutschen Idealismus, merkt man die Liebe zum Volke, zur Nation. Nirgends eine aufdringliche Kathederweisheit, die mit aufgehobenem Finger erwachende Selbständigkeit in Grund und Boden droht. Nirgends eine engherzige Auffassung, auch nicht in politischer und kirchlicher Beziehung (wenn auch meiner Auffassung nach die Bedeutung der Kirche in dem Abschnitt „Der Staat und seine Kirche" etwas überschätzt wird).

Wiederholungen konnten freilich nicht immer ausbleiben, das lag in der ganzen Art und Weise, wie das Werk entstanden ist. Dennoch wird der Herausgeber bei künftigen Auflagen darauf sein Augenmerk richten, sie nach Möglichkeit zu vermeiden.

Literaturangaben zu jedem Abschnitt, die, wie der Herausgeber hinzufügt, auf Vollständigkeit keinen Anspruch machen, regen zur Weiterbildung an. Daß Lamprechts Deutsche Geschichte nicht mit aufgeführt ist, kann nur ein Versehen sein. Da es nie schaden kann, seine Wünsche zu äußern, füge ich einen oder zwei bescheidene bei. Unter die Literaturangaben möge Ratzel, „Über Naturschilderung" und Conwentz, „Die Gefährdung der Naturdenkmäler und Vorschläge zu ihrer Erhaltung" aufgenommen werden und unter die Aussprüche von Denkern und Dichtern, die die Bände so stimmungsvoll einleiten, ein Ausspruch von Dürer, Pestalozzi und Schiller, vielleicht auf Kosten Schleiermachers, der meinem Geschmacke nach reichlich gut weggekommen ist.

Buchtechnisch und typographisch sind die beiden Bände ausgezeichnet ausgestattet. Die Zeichnungen von A. Kolb, die den Hauptabschnitten vorgesetzt sind, sind eine wertvolle, ich möchte sagen notwendige Beigabe. Treffender konnte der Begriff des Schauens, den das Buch an seiner Stirn trägt, ja gar nicht illustriert werden, als es hier der Künstler tut. Wie er mit einem Schlage den tiefsten Inhalt eines Kapitels klar, kraftvoll und überzeugend in seiner künstlerischen Handschrift vor das schauende Auge stellt, das ist genial. Hier ist nicht ein beliebiger Buchschmuck, hier sind tiefsinnige Kompositionen, die zum Nachdenken anregen.

Es ist einem Einzelnen nicht leicht, das reiche Werk zu würdigen. Ich werde mich z. B. hüten, an dem reichen Zahlenmaterial, das namentlich der 1. Band enthält, zu rütteln. Das ganze Werk erfüllt mich mit Vertrauen. Der große Wurf erscheint im großen ganzen gelungen. Wir haben in den beiden Bänden einen sicheren Führer für die werdenden Geschlechter. Mögen sie sich ihm anvertrauen.

Der Franzose Jules Huret klagte, daß das Deutschland Werthers und das Deutschland Moltkes tot sei. Dem blassen Mondscheinträumer weinen wir keine Träne nach. Aber um den deutschen Idealismus, um den Idealismus Schillers und um das Pflichtbewußtsein Kants wäre es jammerschade. Die Welt würde ärmer, verlöre sie diese beiden Güter, die der Deutsche bisher mehr als der Angehörige jedes andren Volkes gehütet hat.

Daß die Feuer in unsrer Jugend auch künftig nicht erlöschen, dafür, so hoffen wir, werden die Bücher vom Schaffen und Schauen, Von deutscher Art und Arbeit und vom Werden und Sein des Menschen ein wertvoller Beitrag sein. W.

Notizen.

Vor Zeiten. Was ich im Seminar in der Übungsschule als Einführung in den praktischen Schuldienst vorgesetzt bekam, war mir nach der Seite der Methode wie des untergelegten Stoffes ohne jeden Reiz. Eines allein interessierte mich und befreite mich von der verblödenden Langweile, die mich wie ein drohendes Idiotengesicht von allen Wänden anglotzte: die nicht umzubringende Frische und Lebhaftigkeit der Kinder. Was für ein köstlicher Ausschnitt junger, bunter Menschheit, so eine Schulklasse! Welcher andere Künstler bekommt ein so herrliches Stück Leben in die Hand, daß er's forme und bilde nach den schönsten Leitbildern menschlicher Vollkommenheit? Keiner. Und dieses einzig kostbare Material, das die göttlichsten Träume unbegrenzter Bildungsmöglichkeiten weckt — ausgeliefert an Bureaukraten, Pedanten, Drillmeister, kurz, an Nichtkünstler und Bildungsfeinde im verwegensten Sinne des Worts: O, meine Ideale, meine Ideale!

Digitized by Google

Aber was ging mich diese dumme, trübselige Wirklichkeit an? Ich sprang vom Katheder herab, mitten in die Kinderschar hinein, zwischen die Bänke durch, hier um die Aufmerksamkeit einer Gruppe werbend, dort eine andere vertröstend: Geduld, ich komme schon — alle Bande und Fesseln einer knechtenden Verdummungsordnung waren gelöst. Der freie Lehrer vor dem freien Kinde! — Ums Himmels willen! Der Musterschulhalter rang die Hände. Was machen Sie denn? Was Sie da reden, gehört doch gar nicht zur Lektion! Was wollen Sie denn? — Zunächst will ich einmal die Kinder kennen lernen, mit ihnen in vernünftige Fühlung kommen.

Die Kinder, die Kinder! Auf das kommt's an, was Sie ihnen beizubringen haben, auf die Behandlung des Stoffes, ich bitte Sie! Sie stellen ja alles auf den Kopf! — Ja, das möchte ich schon auch, alles einmal auf den Kopf stellen, damit es richtig wieder auf die Füße käme. Also, Achtung, Kinder, jetzt geht's los, wie's im Buch steht!

Das war vor fünfundvierzig Jahren, im Frührot meiner pädagogischen Weltbegrüßung.

Ein Jahr später als Schulverweser vor einem Haufen Maingründer-Buben vom sechsten bis dreizehnten Jahr in einer engen, düsteren, verstaubten Stube mit alten, tintenfleckigen Subsellien, einem schmutzigen Pult, an den Wänden herum zerfetzt einige Karten . . . nichts, was Herz und Sinne erquickt, alles muffig, häßlich, gottverlassen in diesem Raume.

Die erste Stunde mit ihrem wüsten Durcheinander von Unmöglichkeiten, vorschriftsgemäß dieses Sammelsurium von Jahrgängen, Fähigkeiten, sozialen Abkünften gleichzeitig und ergiebig im Sinn der hohen Schulobrigkeit zu unterrichten, war qualvoll erledigt. Draußen herrschte Maienluft mit goldigem Sonnenschein. Ach, du gerechter Schnappsack kirchlich-staatlicher Pädagogik . . . — Kinder! Bücher weg, Hefte weg, Tafeln weg, die Subsellien rein, wir brennen durch, mäuschenstill, auf den Zehenspitzen, hinunter an den Main — mir nach!

Hinter dem Dorfgraben begann der wilde Dauerlauf mit Hussahurra. An der Mainwiese ordneten wir uns, hart am Wasser, auf gestapelten Floßhölzern, ließen wir uns in Gruppen nieder. Aus jeder Gruppe trat einer vor, nicht der dümmste, meist der redegewandteste. Mit ihm führte ich gesprächsweise den Anschauungsunterricht, die anderen hörten zu und fielen ab und zu im Chorus ein. Nach einer wundervoll verbrachten Stunde zogen wir mit hellem Gesang in die Schule zurück. Wir konnten noch eine ganze Weile von dem eingeheimsten Sonnenschein zehren.

Der Pfarrer war zwar Lokalschulinspektor, er war aber auch ein aufrichtiger Natur- und Kunstfreund und hatte eine kluge Frau und zwei allerliebste musikalische Töchter, mit denen ich Haydn und Mozart, auch Bach spielte. Zuweilen half ich ihm auch bei seiner Schreiberei. Er ließ mich neunzehnjährigen Phantasieschulmeister vollkommen gewähren. Nie hörte ich von ihm ein unsinniges oder unfreundliches Wort.

Anders der Distriktsschulinspektor, der als staatlich verordnete Potenz zum Examen kam. Das Ergebnis der Prüfung befriedigte ihn durchaus nicht. Die Ungleichheit des Wissensstandes bei den einzelnen Klassen empörte ihn, meine Methode erschien ihm lästerlisch. — Ihre Elementarklasse ist nicht einmal im Lesen sicher! — Dafür sind alle famose Zeichner, Herr Inspektor! — Einzelne kennen noch nicht einmal sämtliche Buchstaben! Das Abc hat noch Geheimnisse für sie . . . — Nur Geduld, Herr Inspektor, wenn Sie im nächsten Jahre wiederkommen, können diese alle, wie sie hier sitzen, lesen wie Wasser.

Und die ganze sündhafte Bande grinste und brach schließlich, als die Kerlchen mein lustiges Gesicht sahen, in fröhliches Lachen aus.

Mich. Georg Conrad in der „Bayerschen Lehrerzeitung".

Bücheranzeigen.

Die zur Besprechung eingesandten Werke werden sämtlich dem Titel nach an dieser Stelle aufgeführt. Die Besprechung selbst bleibt vorbehalten.

Bargmann, Dr. A., Schuldirektor in Meißen: Himmelskunde und Klimakunde Lehrplan, Beobachtungen und Lektionen. Mit einem Skizzenanhange. (216 S.) Leipzig 1908, Quelle & Meyer. Brosch. M. 2.40, geb. M. 3.—.

Digitized by Google

Kotte, Dr. Erich: Lehrbuch der Chemie für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht. Ein Lehrgang auf moderner Grundlage nach methodischen Grundsätzen. I. Teil. Einführung in die Chemie. Mit 117 in den Text gedruckten Figuren. (205 S.) Dresden-Bl. 1908, Bleyl & Kämmerer. Geb. M. 3 –.

Rethwisch, Prof. Dr. C., Direktor des Kgl. Kaiserin Augusta-Gymnasiums in Charlottenburg: Der bleibende Wert des Laokoon. 2. Aufl. (44 S.) Berlin 1907, Weidmann. Brosch. M. 1.–.

Heimdall: Berlins Ende. Ein Zeitroman. (152 S.) Berlin und Leipzig, Hermann Seemann Nachf. Brosch. M. 1.–.

Knoche, H.: Theoretisch-praktische Anleitung zur Erteilung des Rechen- und Raumlehrenunterrichtes für Lehrerbildungsanstalten und Volksschullehrer Ein neuer Versuch zur Lösung der Frage: „Wie wirkt der Rechenunterricht sittliche Bildung?" (172 S.) Arnsberg 1908, J. Stahl. Geb. M. 2.50.

Altschul, K. K. Sanitätsrat Dr. Theodor: Lehrbuch der Körper- und Gesundheitslehre. (Somatologie und Hygiene.) Für Mädchenlyzeen und ähnliche Lehranstalten. Mit 133 Abbildungen im Text, 2 farbigen Tafeln „Eßbare und Giftige Schwämme" und 1 Übersichtskarte „Erste Hilfe". Mit Ministerialerlaß vom 14. Dezember 1907, Zahl 47410, allgemein zulässig erklärt. (174 S.) Leipzig 1908, G. Freytag. Geb. M. 3.–.

Walther, Ernst: Der Unterricht in der Naturkunde. Auf biologischer Grundlage. I. Abt.: Unterstufe. Mit 54 Faustskizzen. 2. verm. u. verb. Aufl. (174 S.) Leipzig 1907, Alfr. Hahns Verlag. Brosch. M. 2.20, geb. M. 2.70.

Weyde, Dr. Johann: Neues deutsches Rechtschreibwörterbuch. Auf Grund der neuen, gemeindeutschen Rechtschreibung. 4. verm. Aufl. 56.–60. Tausend. Mit etwa 5000 Stichwörtern. (255 S.) Leipzig 1908, G. Freytag. Geb. M. 1.50.

Lindenthaler, Konrad: Deutsche Sprachlehre in der Volksschule. I. und II. Stufe. Ein Handbuch für Lehrer. (211 S.) Wien 1908, Pichlers Witwe & Sohn.

Der Deutschunterricht auf Grund von Fehlerstatistiken. Übungsstoffe für alle sprachlichen Fächer aus dem Leben, aus dem Sach- und Leseunterrichte. Von Hermann Prüll. I. Teil. II. Schuljahr. (44 S.) Brosch. M. –.70, geb. M. 1.–. Dasselbe. II. Teil. III. Schuljahr. (62 S.) Brosch. M. –.80, geb. M. 1.10. Dasselbe. III. Teil. IV. Schuljahr. (84 S.) Brosch. M. 1.–, geb. M. 1.30. Leipzig 1907, Alfred Hahns Verlag.

Deutsches Lesebuch für Mittelschulen von Steger und Wohlrabe, Rektoren in Halle a. S. Neue Ausgabe, bearbeitet nach dem Ministerialerlaß vom 28. Februar 1902. I. Teil. (248 S.) Brosch. M. 1.50. Dasselbe. II. Teil. (418 S.) Brosch. M. 2.25. Dasselbe. III. Teil. (582 S.) Brosch. M. 3.20. Dasselbe. IV. Teil. (335 S.) Brosch. M. 2.75. Halle a. S. 1907, Hermann Schroedel.

Freytags Schulausgaben klassischer Werke für den deutschen Unterricht. Goethe: Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit (Auswahl). Für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Karl Hochez. II. Band. Mit 1 Titelbild. (168 S.) Leipzig 1907, G. Freytag. Geb. M. –.80.

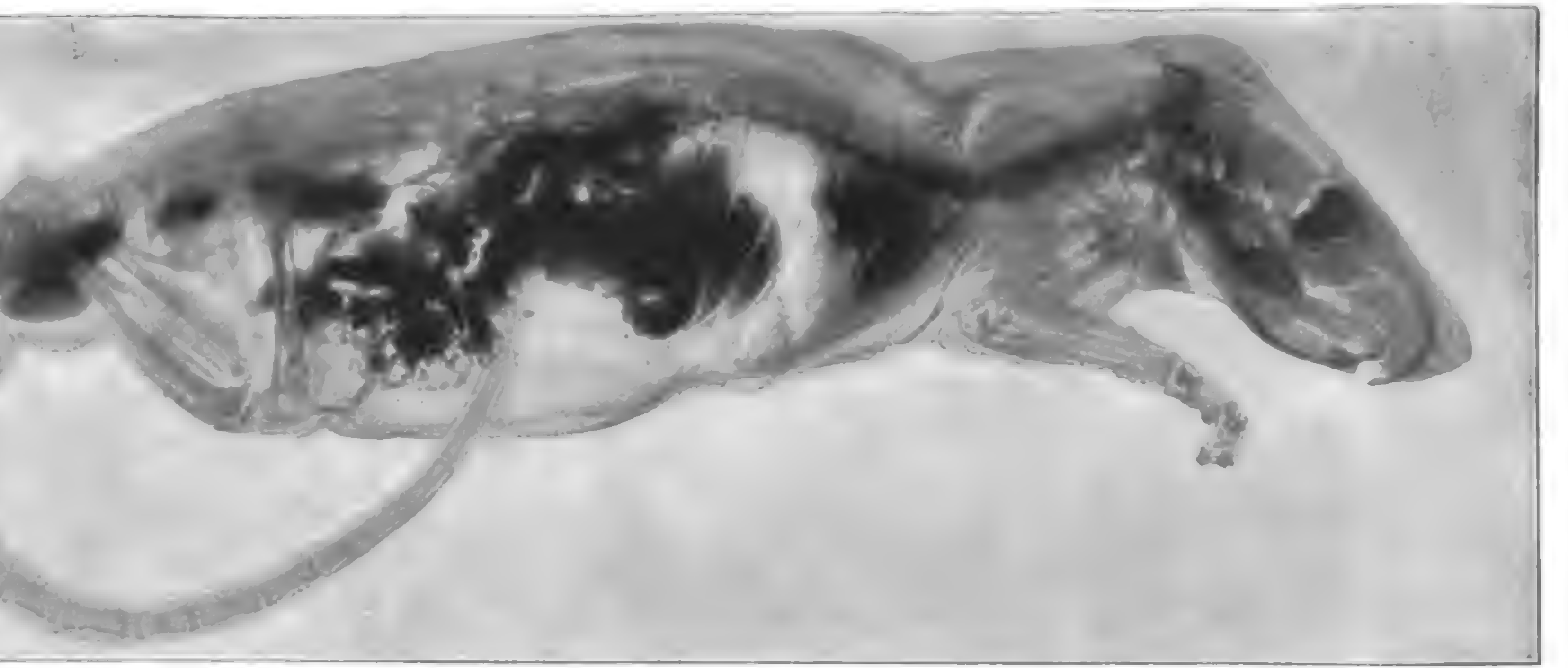
Freytags Schulausgaben und Hilfsbücher für den deutschen Unterricht. Friedrich Hebbel: Die Nibelungen. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Alfred Neumann, Oberlehrer am Kgl. Realgymnasium in Zittau. (272 S.) Leipzig 1907, G. Freytag. Geb. M. 1.50.

Roeßler, J. K. und Wilde, Fr.: Beispiele und Aufgaben zum kaufmännischen Rechnen. Für den Unterricht in höheren Schulen, Handels- und Fortbildungsschulen. I. Teil. 8. Aufl. (152 S.) Halle 1908, Herm. Gesenius.

Helldorf, Marie H. v.: Auf eigenen Füßen. Praktischer Wegweiser durch alle Berufe für erwerbsuchende Frauen. 7. Aufl. (112 S.) Berlin, Hermann Seemann Nachf. Brosch. M. –.40.

Dressler, Prof. Heinrich, Oberlehrer am Seminar Dresden–Plauen: Die Lehre von der Funktion. Theorie und Aufgabensammlung für alle höheren Lehranstalten (Mittelschulen). 24 Figuren, 1 graphischer Fahrplan. (92 S.) Leipzig 1908, Dürrsche Buchhandlung. Kart. M. 1.60.

Digitized by Google



Wanderratte.

Flußkrebs.

Durchsichtige Tierpräparate.

Erzeugnisse der Firma Natura Docet G. m. b. H., Leipzig.

Digitized by Google

20. Jahrgang 1908/1909 **Neue Bahnen** Heft 6 März 1909

Die Butterblume.

Eine Präparation von H. Scharrelmann-Bremen.

Wie alle Jahre so auch heute wieder! Der Lehrplan zwingt mir wieder die ach so oft schon ausgepreßte „Butterblume“ in die Hand. Kein Tröpflein Saft kann noch herausgepreßt werden, aber immer soll ich sie noch einmal von Hand zu Hand geben, sie besprechen. Das Leben ist längst aus ihr entflohen und doch soll sie Leben wecken. Sie ist im Laufe der Jahre schon ganz und gar von mir zerredet worden.

Was ist mir noch die Butterblume? Ein Stichwort im Lehrplan, nichts anderes mehr, ein Stichwort, das in mir eine Anzahl botanischer Merkmale und allgemeine Redensarten über den Frühling und seine Schönheit auslöst. Sogar der Anblick der tausend goldenen Blütenköpfe draußen auf der Wiese ruft in mir nicht mehr das lebhafte Entzücken hervor, das er früher, vor Jahren, ehe ich die Butterblume besprechen mußte, regelmäßig ausgelöst hat.

Aber es hilft mir alles nichts, morgen muß ich wieder heran, sie soll noch mehr zerpflückt werden durch Worte. Ein grenzenloser Ekel überkommt mich vor allen unseren Dienstvorschriften und -befehlen.

Wütend fliegt der Lehrplan in die Ecke und der Stundenplan dazu.

Na ja, es ist ja nicht „gebildet“ aber es hilft doch bisweilen – gegen die Gelbsucht.

Täusche Dich nur nicht, das hat in Wirklichkeit gar nichts geholfen! Du mußt es ja morgen doch noch einmal kauen.

Also los! Überschrift: Die Butterblume an sich. – Kinder haben aber kein Interesse für Dinge an sich. Sie haben (Gott sei Dank!) noch kein wissenschaftliches, sachliches Interesse. Sie leben in Märchen und Geschichten und wunderbaren Abenteuern. Also muß ich, wenn ich kindlich bleiben will, den Anschauungsstoff in die Form einer Geschichte kleiden. Das könnte natürlich nur die Geschichte einer einzigen Butterblume werden, die Geschichte einer ganz bestimmten Pflanze, die müßte dann irgend etwas besonderes erleben oder sehen, damit ihre Geschichte auch wert ist, erzählt zu werden.

Hm, hm! Aber wo bleibt da das Sachliche? Wo bleiben die Merkmale der Pflanze? Wo bleibt das Naturgeschichtliche? Ist's nicht

Digitized by Google

ein Weg, der in den Abgrund führt? — Ob er dahin führt, kann ich unmöglich jetzt schon entscheiden, das läßt sich überhaupt erst feststellen, wenn die „Geschichte einer Butterblume" fertig vor mir liegt. Wird's „nur eine Geschichte" und kein vollwertiger Unterricht, gut, dann war es eben doch ein Irrweg, den ich ging, aber wie gesagt, das läßt sich unmöglich jetzt schon entscheiden, also fange nur getrost an!

Leicht gesagt und schwer getan! Wie denn? Womit soll ich beginnen? Natürlich muß man eine Geschichte vorn anfangen und nicht hinten, also hat sie zu beginnen mit dem Samenkorn, das durch die Welt fliegt und irgendwo ein Plätzchen findet und den Winter über unter Schnee und Eis verborgen liegt, um im nächsten Frühjahr zu keimen. Und was soll denn diese junge Butterblumenpflanze erleben und hören und sehen, damit ihre Geschichte auch wert ist, erzählt zu werden? Nur immer hübsch langsam, das findet sich dann auch. Jetzt aber fort mit allen Grübeleien über die Zweckmäßigkeit oder Unzweckmäßigkeit einer solchen Erzählung und frisch begonnen!

Es gilt für den Anfang einen energischen Kopfsprung, der die Kinder sogleich mitten in die Handlung hineinführt. Also wirst Du Dich morgen vor die Klasse stellen und etwa erzählen: Hurra! sagte ein kleiner, drolliger Kerl, jetzt geht es hinein in die weite Welt! Er saß mit vielen andern ganz eng zusammen auf einem hohen Turm. Und es war ein schöner Tag, ein prachtvoller Sommertag. Und denkt Euch, das kleine Männlein hatte weder Arm noch Bein, weder eine Brust noch einen Leib. Nur einen Kopf hatte es, aber dafür mitten auf dem Kopfe eine wunderbar feine Krone. Der Wind fegte über die grüne Wiese und der Turm schaukelte hin und her und das kleine Männlein wurde mit vielen seiner Geschwister vom Winde aufgehoben und nun schwebten sie über die grünen Gräser und bunten Blumen dahin. Es sah seine Brüder immer weiter davonfliegen, der eine flog hierhin, der andere dorthin. Es drehte sich im Winde um sich selbst und sah den Turm, auf dem es mit all den andern gesessen hatte, ganz kahl und einsam in der Ferne noch im Winde schaukeln. Ein paar Kinder liefen durch das grüne Gras, die suchten sich Blumen und Butterblumenstengel. Aus den Blumen machten sie Kränze und aus den Butterblumenstengeln lange Ketten. Der Wind wehte stärker. Kopfüber, kopfunter wurde das Männlein in der Luft herumgewirbelt, das war lustig und tat nicht weh. Mitten durch die grüne Wiese führte ein gelber, sandiger Weg. Darauf ging mit langsamen Schritten ein alter Mann. Der Wind trieb bald den kleinen fliegenden Gesellen gerade auf den Rücken des Mannes

zu und dort blieb er mit seiner feinen Krone an dem rauhen Zeuge hängen. O weh, nun war die schöne Reise schon zu Ende. Aber das schadete ja auch nichts, langsam wurde er auf dem Rücken des alten Mannes davongetragen.

Die Wiese lag draußen vor der Stadt. Von seinem Turme aus hatte der Kleine oft von weitem die Häuser der Stadt erblickt und manchmal gedacht, was mögen das für hohe bunte Berge sein. Nun wurde er auf dem Rocke des alten Mannes nach der Stadt getragen.

Merkt Ihr schon, was für ein kleiner Geselle es ist, der diese weite Reise gemacht?

Ob es die Kinder merken werden? Das wird sich ja morgen entscheiden. Jedenfalls ist es gut, wenn sie recht lange darüber im Zweifel bleiben, wen oder was ich eigentlich meine. Solange sie raten und grübeln und annehmen und wieder verwerfen, desto gespannter werden sie auf den Fortgang dieser Geschichte werden.

Und wie soll sie sich im weiteren Verlaufe gestalten? Nun, das ist doch einfach! Das Samenkorn wird auf dem Rücken des alten Mannes durch die Straßen der Stadt getragen. Ach, was bekommt es da alles zu sehen! Eine Droschke mit Gummirädern, Menschen, Schaufenster, hohe Häuser, eine Kirche, Lastwagen, Straßenbahnen, Eisenbahnen usw. usw. – Endlich tritt der alte Herr in ein Haus und dann in seine Wohnstube. Das ist wieder eine neue Welt für das Samenkörnlein. Es hört den Kanarienvogel singen, es sieht Tische und Stühle und Gardinen und Teppiche. Eine alte Frau fragt: „Nun Papa, bist Du wieder von Deinem Spaziergang zurück? Ja, das kann man gleich sehen, daß Du draußen gewesen bist, hast ordentlich rote Backen bekommen und sieh mal, auf Deinem Mantel liegt Staub und – – – Minna, bürsten Sie mal eben gleich draußen den Mantel ab," sagte sie zu dem hereintretenden Dienstmädchen. Sie hat dem alten Herrn aus dem Mantel geholfen und gibt ihn dem Dienstmädchen. Die Minna nimmt draußen eine Bürste vom Haken, geht in den Hof und bürstet den Mantel. Da fliegt der Staub auf und die scharfe Bürste fährt über den kleinen Reisenden hin. O weh, seine zarte feine Haarkrone ist ganz verbogen. Die scharfe Bürste hat ihn vom Mantel losgerissen und nun fliegt er wieder in der Luft. Und wieder ist es der Wind, der ihn mitnimmt. Er trägt ihn über den Hof hinter dem Hause. Und nicht nur über diesen! Über manchen Hof fliegt er noch hinweg. Was gab's da alles wieder zu sehen! Hühner und Gänse, Tauben oben auf einem Dache, Kinder, die mit Sand im Garten spielen, Jungens,

Digitized by Google

die an einer Reckstange turnen, Mädchen, die Matten und Teppiche klopfen, einen Pferdestall, Kaninchenbauer, einen Hund in seiner Hundehütte, einen Springbrunnen usw. usw. Endlich hebt ihn der Wind bis an die Dächer der Häuser, da fliegt er in eine Dachgosse, die halb mit Schmutz gefüllt ist, und bleibt auf dem Schlamm liegen. Nun ist's wohl ganz zu Ende mit der schönen Reise? Was soll er hier oben? Er liegt und liegt und wartet und wartet. Der Sommer geht langsam hin. Manches hat er hier oben noch gesehen, Sperlinge und Stare, kleine weiße und große schwarze Wolken. Er hat den Donner gehört und den Blitz gesehen. Der Sturm ist über die Dächer gefahren und hat das Dachfenster zertrümmert. Der Regen ist niedergestürzt, daß man glauben sollte, er würde die ganze Gosse fortspülen. Und wenn unser Männlein nicht so fest im Schlamm gesteckt hätte, wär's wohl gar wieder auf die Reise gegangen.

Lange Zeit hat es so gelegen. Endlich ist das Wetter immer schlimmer geworden. Es hat in der Nacht gefroren und am anderen Morgen ist das ganze Dach weiß überzogen gewesen. Dann ist Schnee gefallen. Das Männlein hat nichts mehr gesehen und gehört. Es hat geschlafen und geschlafen, wochen- und monatelang. Es hat nichts gemerkt von dem großen Schneemann, den die Kinder unten im Hofe gebaut hatten, es hat nichts gehört von dem Lachen und Jubeln der Kinder, als in den Stuben der Weihnachtsbaum brannte. Es hat den Winter verschlafen.

Endlich aber ist der Schnee geschmolzen und das Wetter wieder besser geworden. Da ist es eines Tages aufgewacht. Die warmen Sonnenstrahlen hatten es geweckt. Aber wie wunderlich wurde es ihm zu Mute! So eng und dumpf wurde ihm im Kopfe. Ach, dachte es da, warum habe ich nicht weiter schlafen können! Bin ich nur erwacht, um jetzt zu sterben? Mein Kopf, mein armer Kopf! Es ist mir, als ob er platzen würde.

Und richtig, was es gefürchtet hatte, ist auch eingetroffen. Gleich am nächsten Tage ist das Männlein gestorben. Der Kopf platzte und heraus aus dem Kopfe drängte sich eine ganz winzige, winzige gelbweiße Spitze. Die wurde größer und größer und drängte sich immer tiefer nach unten in den Schlamm, der in der Dachgosse lag, hinein. Und an der winzigen Spitze saßen noch viele feinere Härchen. Und am Ende jedes Härchens saß ein kleiner Mund. Jeder Mund aber sog und sog aus dem schmutzigen Regenwasser in der Gosse Feuchtigkeit auf und trank und trank. Da drängte sich aus dem alten Kopfe noch ein

Digitized by Google

Spitzchen hervor, das aber wuchs nach oben, immer weiter nach oben, und es wurde von den Sonnenstrahlen beschienen und die färbten es grün. Und das Spitzchen wuchs von Tage zu Tage und teilte sich an der Spitze wieder in lauter winzige grüne Läppchen, die saßen im Kreise eng bei einander. Je mehr aber unten im Schlamm die erste Spitze wuchs und alle die kleinen Mäuler an den Fasern sogen und sogen, desto mehr wuchsen oben auch die grünen Blätter. Und die Blätter wurden größer und größer und bekamen runde Spitzen und lange Zacken an den Seiten und dann wuchs endlich aus der Mitte des grünen Blattkranzes ein langer röllicher Stengel empor, der an seinem Ende eine grüne Knospe trug.

Als aber die Sonne wärmer und wärmer schien, da entfaltete sich die Knospe, und als sie sich ganz geöffnet hatte, bestand sie aus vielen vielen langen, schmalen und gelben Blättchen. Der Blütenstengel aber war so hoch gewachsen, daß die Blüte über die Dachgosse hinwegsehen konnte nach unten in die Gärten. Unten im Garten aber spielten Kinder, die hörten, wie oben auf dem Dache ein Star saß und pfiff und schnalzte und jubilierte. Da sahen die Kinder in die Höhe und eins rief: „Sieh mal, auf unserem Dache ist eine — — Butterblume gewachsen, o, wer mag die wohl dahingepflanzt haben.“ Der Wind spielte mit den langen Haaren der Kinder und flüsterte ihnen ins Ohr: „Ich hab's getan!“ „Ich hab's getan!“ Aber die Sprache des Windes verstanden die Kinder nicht. Sie riefen ihre Mutter und sprachen: „Mutter, Mutter, in unserer Dachgosse blüht eine Butterblume.“ Da kam die Mutter in den Garten und blickte auch hinauf zum Dache. „Richtig,“ sagte sie, „das ist eine Butterblume. Ja, Vater hat schon gesagt, der Klempner solle kommen und die Gosse reinigen, es ist so viel Schmutz darin.“ — Da rief Bernhard: „Nicht, Mutter, dann bekomme ich die Butterblume, die will ich mir einpflanzen.“ — „Die kannst Du haben,“ sprach die Mutter, „und einen leeren Blumentopf will ich Dir auch geben.“ Da tanzten die Kinder vor Freude und Ella sprach: „Dann machen wir uns eine Stube, nicht? Und dann soll die Blume vor dem Fenster stehen und dann bin ich die Mutter und ich mache dann immer die Stube rein und dann spielen wir ganz schön, nicht?“ „O ja! O ja!“ riefen sie alle und überlegten, wie sie eine Stube machen wollten.

Die Butterblume aber oben in der Gosse hatte alles gehört, wunderte sich und wiegte sich im Winde und sprach zu sich selber: Träume ich denn, oder lebe ich? Ist es mir nicht, als hätte ich schon einmal diese Kinder und diese Gärten gesehen? Bin ich nicht einmal über sie hin-

Digitized by

weg geflogen und habe ich nicht schon einmal auf einer grünen Wiese, auf einem hohen Turme gesessen? Nein, wie ist das Leben doch wunderlich! Oder ist's nur ein Traum gewesen? — —

Am anderen Tage wurde eine lange Leiter hinten an das Haus gelegt, die reichte bis an das Dach, und ein Mann mit einer grünen Schürze stieg die Leiter hinauf und der Lehrjunge mußte sie unten festhalten.

Die Kinder aber standen im Garten und Bernhard rief: „Herr Mehrten, Herr Mehrten, gib mir die schöne Blume, die da blüht.“ „Junge, die ist ganz schmutzig,“ rief der Klempner von oben, „was willst Du damit?“ — „Ach ich pflanze sie mir ein, gib sie mir, gib sie mir!“ „Da hast Du sie,“ sagte der Klempner und hob sie aus dem Schmutze heraus und wollte sie hinauswerfen. Aber Bernhard rief ihm zu: „Nein, dann kann ich sie nicht mehr einpflanzen, bringe sie mir eben herunter.“ Da schüttelte der Klempner lächelnd mit dem Kopfe und stieg mit der Butterblume die Leiter herunter. „Hier ist sie,“ sagte er und gab sie Bernhard. Der nahm sie und spülte sie in der Küche ab von all dem Schmutz, der an den Blättern saß und holte aus dem Keller einen leeren Blumentopf, dahinein wurde sie gepflanzt und wurde jeden Tag begossen und sie blühte weiter. Nun spielten die Kinder mit ihr.

Nach ein paar Tagen aber schrumpften die gelben Blütenblätter zusammen und fielen ab. Aber was waren denn das für kleine, merkwürdige Männer, die nun oben auf dem Blütenstiele standen? Sie hatten keine Arme und keine Beine und keine Brust und keinen Leib, sondern sie bestanden nur aus einem Kopfe, dafür aber trug jeder auf seinem Kopfe eine wunderbar feine, zarte Haarkrone.

Als die Butterblume sich so verändert sah, da sprach sie leise zu sich: O, nun ist mir alles klar, auch ich bin einmal solch ein braunes Samenkörnlein gewesen. Richtig, nun weiß ich es wieder; auf einer weiten, grünen Wiese stand ich und der Wind hat mich davon getragen und der alte Mann hat mich auf seinem Rücken mitgenommen. Und dann die Stadt und dann die schöne Stube und dann die Reise über die Höfe und dann kam ich in die Gosse. Ach, meine lieben Kinder, dachte die Butterblume, wie herrlich wird es sein, wenn ihr erst auf die Reise geht.

Da kamen Bernhard und Ella in den Garten. „Sieh mal Ella,“ sagte Bernhard zu ihr, „unsere Butterblume ist eine Pausblume geworden.“ Er nahm den Topf in seine Hand und blies gegen den wolligen Kopf, da flogen die Körnlein auf und davon und der Wind hob sie über die Planke des Hofes, wer weiß wohin.

Digitized by Google

Da seufzte die Butterblume und dachte: Ach, könnte auch ich mit Euch noch einmal davonfliegen, durch die weite, schöne Welt. Aber das konnte sie nicht. Als der Sommer dahin war, war die Butterblume verwelkt und verblüht und vergessen. Der Topf wurde ausgeschüttet und wieder in den Keller gestellt. Die Butterblume wurde in die Gartenecke geworfen, wo welke Blätter und Kraut lagen.

So, da hätte ich die Fabel. Ist ganz nett geworden, nach meiner Ansicht. Aber ist das Unterricht? Lernen die Kinder was, wenn ich ihnen eine „hübsche Geschichte" erzähle, die wahrscheinlich die ganze Stunde ausfüllen wird?

Freilich verträdelt wird ja die Stunde sicher nicht. Wenn ich auch nicht feststellen lasse, daß die Blätter der Butterblume oder des Löwenzahns schrotsägeförmig sind, daß der Löwenzahn zu den Korbblüten gehört, eine Pfahlwurzel hat usw. usw.

Aber kommt es denn wirklich auf diese Vokabeln an, bei denen sich die meisten Kinder so wie so nichts denken?

Freilich aufmerksam werden die Kinder schon sein, wenn ich ihnen eine Geschichte erzähle.

Und gelernt wird durch eine solche Geschichte auch wohl allerlei. Es ist ein Stück neues Leben, in das die Kinder so tief wie nur möglich blicken sollen, und das hat immer seinen Wert, wenn nur die Erzählung lebenswahr und natürlich ist, und sicher läßt sich noch eine ganze Reihe anderer wertvoller Ergebnisse als Frucht einer derartigen „Dichtung" darbieten.

Aber Du heilloser Poeticus, bist Du da nicht doch Partei, zu sehr Partei? Alles wird Dir zur „Geschichte", zur „Fabel". Wo aber bleiben die Sachen, die Dinge, die doch auch ihr Daseinsrecht im Unterricht haben?

Von dem Wert einer Dichtung als Dichtung mag man noch so sehr überzeugt sein, der Unterricht aber darf doch nicht nur im Genießen bestehen.

Freilich steckt ja auch in der obigen Geschichte eine Menge naturgeschichtlicher Details; aber müßte das nun nicht wenigstens noch einmal hervorgehoben und zusammengefaßt werden?

Überhaupt, das soll nun Anschauungsunterricht sein? Und die Kinder haben auch nicht eine einzige Sache wirklich angeschaut! Gewinnt man „Kenntnisse" aus einer Geschichte?

Fragen ohne Ende drängen sich mir auf. Wo finde ich ihre Lösung? — —

Langsam und bedächtig lese ich noch einmal die niedergeschriebene Geschichte des Butterblumensamenkorns durch, um hier und da noch zu verbessern.

Digitized by Google

Hurra!: Ein kleiner, drolliger Kerl. Jetzt geht es hinein, in die weite Welt! Er saß mit vielen anderen ganz eng zusammen auf einem hohen Turm. Und es war ein schöner Tag, ein prachtvoller Sommertag.

Ich stutze, warum bist Du eigentlich so rasch über den schönen Sommertag hinweggeglitten? Warum gibst Du nur das Wort und versuchst nicht die Sache zu geben, den Tag in seiner Schönheit zu schildern, wert wäre er es doch. Jawohl, wert wäre er es schon, aber ich mag nicht mehr Frühlingszeiten und Sommerszeiten und Winterfreuden schildern. So etwas ist im Unterricht schon zu oft dran gewesen.

Ja, könnten denn nicht die Kinder eine solche Aufgabe selbst in Angriff nehmen und an dieser Stelle mir berichten, über Dinge, die sie schon oft gesehen und gehört haben? In der Tat, kein schlechter Ausweg, aber wie anfangen? Eine solche Unterbrechung darf doch nicht als eine Störung im Fortlaufe der Geschichte von den Kindern empfunden werden. Ganz vorsichtig müßte ich es machen und sprechen: Ja, solch ein Sommertag ist ja schön, das wißt Ihr doch auch. Es gibt wohl keine Menschen, die solche schöne, warme und heitere Sommertage nicht gerne mögen. Und das ist ja auch erklärlich, denn – – Sollte nach solchen wiederholten Anzapfungen nicht schon die Mitteilungslust der Kinder lebendig werden? Will's doch morgen mal ausprobieren. Und wenn ich reinfalle? – Nun, dann – – versuch ich's an einer andern Stelle der Erzählung wieder und immer wieder.

Will doch rasch die ganze Geschichte noch einmal lesen und mir alle diejenigen Sätze aussuchen, bei denen noch etwas zu überlegen und mitzuteilen wäre.

Die könnten dann allesamt zu vorsichtigen Unterbrechungen der Geschichte werden und zu Ruhepunkten und Raststellen für die Phantasie und zu Klippen für verstandesmäßige Überlegungen und Besinnungen. Also:

1. Es war ein schöner Tag, ein prachtvoller Sommertag.
2. Aber dafür trug er mitten auf dem Kopfe eine wunderbare Krone.
3. Der Wind fegte über die grüne Wiese.
4. Der Turm schaukelte hin und her.
5. Und nun schritten sie über die grünen Gräser und bunten Blumen dahin.
6. Das kleine Männlein sah seine Brüder immer weiter davon fliegen.
7. Es drehte sich im Winde um sich selbst.
8. Ein paar Kinder liefen durch das grüne Gras.

Digitized by

9. Aus den Blumen machten sie sich Kränze.
10. Und aus den Butterblumenstengeln lange Ketten.
11. Das war lustig und tat nicht weh.
12. Mitten durch die grüne Wiese führte ein gelber Sandweg.
13. Darauf ging mit langsamen Schritten ein alter Mann.

Ganz erstaunt halte ich ein. Mein Gott, da habe ich ja fast Satz für Satz der Geschichte aufgeschrieben, und wenn das so weiter geht, und sicher ist das so, dann könnte ich ungefähr bei jedem Satze die Geschichte unterbrechen und mir von den Kindern etwas dazu erzählen lassen.

1. Von dem schönen Sommertage und worin seine Schönheit besteht.
2. Von Kronen und anderen königlichen Abzeichen.
3. Könnten wir uns unterhalten über die Entstehung des Windes.
4. Über die Merkmale eines Turmes.
5. Über Schweben, im Gegensatz etwa zu Fliegen und Flattern.
6. Über die Gründe, warum mehrere gleichartige Dinge durch denselben Luftstrom hierhin und dorthin geführt werden.
7. Über die Gründe des Herumwirbelns in der Luft.
8. Über die Herkunft der beiden Kinder und wie sie ausgesehen haben mögen.
9. Wozu man Kränze gebraucht.
10. Über den weißen Saft in den Butterblumenstengeln.
11. Über manches andere, was „lustig ist und auch nicht weh tut".
12. Darüber, wohin der Weg wohl geführt haben mag, wer ihn angelegt hat und über die Arten der Wege.
13. Wer der alte Mann ist, woher er kommt und wohin er will.

Prüfend lese ich die ganze Geschichte noch einmal und finde tatsächlich, daß fast ausnahmslos bei jedem Satze die Erzählung unterbrochen werden könnte, um irgend etwas verstandesmäßig zu überlegen, oder um Mitteilungen der Kinder über eigene Erfahrungen und Erlebnisse entgegenzunehmen. Selbstverständlich geht es nicht an, bei jedem Satze die Geschichte zu unterbrechen, ich würde ja in zehn Stunden nicht mit ihr fertig werden und das würde die Klasse furchtbar ermüden.

Aber welche ungeahnte Fülle von Themen steckt doch in einer solchen einfachen, kleinen Erzählung, wieviel Anknüpfungspunkte enthält sie, um mit den Kindern über allerlei sachliche Fragen nachzudenken, und wieviel verschiedenartige Stoffgebiete können berührt werden!

Aus dem weiteren Verlaufe der Geschichte will ich mir nur noch ein paar ganz nahe liegende und besonders lohnende Punkte heraussuchen.

Digitized by Google

1. Das Samenkörnlein wurde auf dem Rücken des alten Mannes zur Stadt getragen.
   (Das Leben und Treiben in den Straßen der Stadt.)
2. Das ist wieder eine neue Welt für das Samenkörnlein.
   (Die Stube alter Leute.)
3. Minna, bürsten Sie mal eben gleich draußen den Mantel.
   (Die Arbeit der Dienstboten und was es überhaupt im Hause alles zu tun gibt.)
4. Kinder, die mit Sand im Garten spielen.
   (Andere Spiele im Garten. Einrichtung eines schönen Gartens.)
5. Da fliegt er in eine Dachgosse.
   (Schutzvorrichtungen am Hause gegen das Wetter. Instandhaltung eines Hauses.)
6. Lange Zeit hat das Körnlein so gelegen.
   (Wie die Welt vom Dach aus aussieht, vom Luftballon aus.)
7. Als in den Stuben der Weihnachtsbaum brannte.
   (Weihnachten und der Lauf eines Jahres, mit der Fülle seiner Ereignisse.)
8. Es hat nichts gemerkt von dem großen Schneemann.
   (Winterfreuden und Winterleiden.)
9. Bin ich nur erwacht, um jetzt zu sterben?
   (Tod und Leben. Werden und Vergehen.)
10. Und am Ende jedes Härchens saß ein kleiner Mund.
    (Ernährung der Pflanzen. Die Aufgaben der Wurzel für das Leben der Pflanze.)
11. Das Spitzchen wuchs von Tag zu Tag.
    (Wie kommt das Wachstum der Pflanze zu Stande?)
12. Als sie sich ganz geöffnet hatte, bestand sie aus vielen, vielen gelben Blättchen.
    (Bedeutung der Blüte. Befruchtungsvorgang.)
13. Die hörten, wie auf dem Dache ein Star saß und jubilierte.
    (Nestbau der einheimischen Vögel.)
14. Nein, wie ist das Leben wunderlich!
    (Das Wunderbare im Leben des Kindes.)
15. Am anderen Tage wurde eine große Leiter ans Haus gelegt.
    (Reinigung des Hauses und Instandhaltung desselben.)
16. Auch ich bin einmal ein solches braunes Samenkörnlein gewesen.
    (Unser Erinnerungsvermögen.)

Digitized by Google

17. Könnte auch ich noch einmal mit Euch davonfliegen in die weite Welt.
    (Zeppelins Luftschiff. Das Fernweh.)
18. Die Butterblume aber wurde in die Gartenecke geworfen.
    (Die Düngung des Landes.)

Ist das wieder eine lange Reihe von Themen und Anknüpfungspunkten geworden, und ich habe doch nur die ganz auffälligsten herausgehoben. Und es sind heimatskundliche, geographische, naturgeschichtliche, physikalische, chemische und religiöse Themen, die da in bunter Reihe sich herandrängen.

Die ich rief, die Geister, werde ich nun nicht los. Wie soll ich diese Fülle von Stoff bewältigen? – –

Nun, von Bewältigung kann eigentlich überhaupt keine Rede sein. Die bedeutendsten Fachgelehrten sind mit keinem der oben angegebenen Themen „fertig geworden". Hier im Unterricht handelt es sich ja auch nicht um eine erschöpfende Behandlung, sondern nur um eine Neubelebung und eine Verwertung der vom Kinde schon gemachten Erfahrungen und um eine vorsichtige Bereicherung seines Wissens und seiner Erkenntnis, soweit sie seiner Fassungsgabe möglich ist.

Lernen wir Erwachsenen doch auch immer nur das, was wir infolge unseres ganzen Bildungs-Niveaus begreifen können. Nun gut, aber es ist doch unmöglich, alle diese verschiedenen Fragen anzugreifen und anzuschneiden. Wie soll ich da eine Auswahl treffen.

Ja, wenn sich alle die obengenannten Themen noch systematisch ordnen ließen! Aber da muß ja jeder Versuch rettungslos scheitern. Nun, dann muß es eben ohne System gehen, zumal es sich nur um eine Systematik handeln würde, die allein wir Erwachsenen zu übersehen und zu begreifen vermögen, für die aber das Kind keinerlei Verständnis besitzt.

Aber trotz dieses Trostes blieb mir doch ein gewisses Unbehagen zurück. Da könnte es ja kommen, daß ich im Laufe meiner Anschauungsstunden oder naturgeschichtlichen Lektionen zehnmal in einem Jahre von dem „Leben in der Straße" spreche und in der Heimatskunde zwanzigmal das Kapitel „Wachstum der Pflanzen" berühre und hundert andere wichtige und näher liegende Gebiete gar nicht anschneide.

Freilich ist's schon wahr: Wo das Herz des Lehrers ist, daher holt er auch seine besten Unterrichtsstoffe. Aber trotzdem will ich doch redlich versuchen, wenigstens soviel Ordnung in dieses Chaos der auftauchenden Fragen und Probleme aus allen möglichen Gebieten zu

Digitized by Google

bringen, als nur eben möglich ist. Dann müssen natürlich in einer Naturgeschichtsstunde auch die naturgeschichtlichen Themen, in einer Geographiestunde die geographischen Fragen, in einer Physikstunde die physikalischen usw. in den Brennpunkt des kindlichen Interesses gerückt werden.

So würden also alle Stunden der verschiedensten Fächer dieselbe Grundlage erhalten: Lebensvolle und lebenswahre Handlungen oder Schilderungen, und erst im weiteren Verlaufe des Unterrichts nehmen dann, je nach dem, welches Fach der Stundenplan kommandiert, die Fragen und Probleme der Geographie oder Weltgeschichte, der Naturgeschichte oder Naturkunde den ersten Platz ein.

Und im Anschauungsunterricht der beiden ersten Schuljahre? – Da können natürlich Fragen aller verschiedenen Gebiete angeschnitten werden. Da hat das Interesse des Kindes allein zu entscheiden, und der Lehrer hat nicht nur die Freiheit, sondern die Pflicht, nur solche Fragen weiter zu verfolgen, die offensichtlich von der Mehrzahl der Kinder mit Freuden aufgegriffen werden. Kommt es doch in erster Linie darauf an, daß die Kinder den Mut gewinnen, rückhaltslos alles dem Lehrer zu sagen, was sie ihm sagen möchten.

Schön, da hat aber die Präparation ihre Grenze erreicht, und es gilt auch in diesem Falle für mich, morgen auszuprobieren, auf welche Themen die Kinder „am besten anbeißen".

Also damit wär für heute Schluß zu machen und es kommt ganz auf meine morgigen Beobachtungen in der Klasse an.

Aber sollen nicht auch die Kinder schreiben, malen und formen?

Nun stecken in meiner Erzählung Aufgaben zur mündlichen Mitteilung durch die Kinder, Probleme für das Nachdenken, warum sollten sie nicht auch Aufsätze, Übungen und Themen für sprachliche Übungen enthalten?

Alle oben notierten Punkte können ja so wie so nicht drankommen und es wäre ganz praktisch, einmal zu untersuchen, welche sich mehr für mündliche und welche mehr für schriftliche Bearbeitung eignen.

Sollen die Kinder einen Aufsatz schreiben, der mit meiner Erzählung zusammenhängt, muß ich ihnen natürlich eine Aufgabe geben, die sie zwingt, sich in die Handlung der Geschichte hinein zu versetzen.

Also zum Beispiel:

1. Was das Körnlein sah und hörte, als ein starkes Gewitter kam.
2. Was das Körnlein für ein Unglück wahrnahm, als es auf dem Rocke des alten Mannes durch die Straßen getragen wurde.

Digitized by Google

3. Was die Butterblume für Tiere auf dem Dache kennen lernte und was sie sich mit ihnen erzählte.

Und malen läßt sich gerade wie erzählen hunderterlei. Natürlich werde ich eine Butterblume morgen früh mit in die Klasse nehmen und wir wollen sie zeichnen, so einfach und kindlich, wie möglich, und einzelne Teile an ihr ebenfalls. Also zum Beispiel: Das Körnlein mit seiner Haarkrone, das Körnlein mit der ersten Wurzelspitze. Ein Blatt der Butterblume. Die vollständige Pflanze mit der Blüte usw. Aber ebensogut könnte ich auch den alten Mann malen lassen, der auf seinem Rocke das Körnlein trägt, die Wiese mit ihren tausend Blüten, die Kinder im Garten, das Haus mit der Butterblume in der Dachgosse, den Star vor seinem Kasten usw. usw.

Tausend Aufgaben und nur hundert Hände. Da mag sich jedes Kind aussuchen, was es am liebsten darstellen möchte.

Oder ist es noch richtiger, die Leitung in der Hand zu behalten und nur solche Aufgaben aus der Fülle der möglichen und berechtigten auszuwählen, welche die zeichnerische Fertigkeit des Kindes besonders gut fördern?

Das Kind soll nicht nur im Unterricht dem Lehrer alles sagen und schreiben dürfen, sondern es muß auch die Freiheit haben, das zeichnen zu dürfen, was es am liebsten zeichnen möchte. So nur kann volles, bedingungsloses Vertrauen zwischen Lehrer und Schüler angebahnt werden. Und zeichnerische Aufgaben stecken ja überall. Zumal im Anschauungsunterrichte darf nicht wieder gleich der „wissenschaftliche" (künstlerische) Gesichtspunkt der ausschlaggebende bei der Auswahl der Zeichenthemen werden. Die erste, wichtigste Aufgabe aller Zeichnerei ist und bleibt die Entwickelung und Weiterbildung der Phantasie. Da müßten also solche Themen gefunden werden, die besonders diesem Ziele dienen. Daß diese Behauptung richtig ist, beweist der Umstand, daß die Kinder nichts lieber zeichnerisch darstellen, als weite, der Phantasie freie Bahn lassende Aufgaben.

Es ist viel schwieriger, Kinder für die Zeichnung einer Ofentür zu bewegen, als zur Zeichnung eines ganzen Ofens, und das Abzeichnen eines Ofens nehmen Kinder weniger gern vor, als das der ganzen Stube, worin dieser Ofen steht.

Vom ganzen zum einzelnen, von der Szenerie zum einfachen Strich hat der Unterricht die Kinder zu führen, aber nicht umgekehrt.

Also da mögen sich die Kinder morgen selbst ihre Aufgaben suchen, ich werde ganz allgemein einfach auffordern, zu der Geschichte ein oder

Digitized by Google

mehrere Bilder zu malen. Es soll mich wundern, welche Themen sie dann wählen und angreifen werden.

Und wenn ich später Plastilina austeile, werde ich's ebenso machen. Jedes Kind hat etwas zu formen, was mit der Geschichte, die ich erzählt habe, irgendwie in Verbindung steht.

Wahrscheinlich werde ich keine Blätter der Butterblume und kein Butterblumensamenkorn zu sehen bekommen.

Reformbestrebungen und Hilfsschule.

Von Georg Büttner-Worms.

Mit dem äußeren, nicht zu unterschätzenden Aufschwung des Hilfsschulwesens hat der innere Ausbau, die Ausgestaltung der Methodik, das steht unzweifelhaft fest, nicht gleichen Schritt gehalten. Wie sagte Arno Fuchs darüber noch auf dem vorletzten Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands in Bremen in der Debatte zum Vortrag von Busch über „Die Ausbildung der Hilfsschullehrer": „Wie steht es mit unserm Hauptgebiet, mit unserer Methodik? Da herrscht bis jetzt noch ein auffälliges Schweigen, und wenn einer einmal ein methodisches Thema anschlägt, da schweigt gewöhnlich das Orchester, und er ist allein zu hören." Es ist schließlich auch die ganze Zeit heraus nicht gut anders möglich gewesen. Ist doch eigentlich die Hilfsschulsache noch verhältnismäßig jung und „Erfahrung ist die beste Lehrmeisterin". Man wollte erst in der Praxis Erfahrungen sammeln, um auf dieser Grundlage aufbauend, Hand ans Werk zu legen. Wie es nun scheint, nimmt jetzt schon diese Angelegenheit eine Wendung zum Besseren. Denken wir nur einmal an die Gründung der Unterverbände, in denen die notwendige „Kleinarbeit" geschafft werden soll, betrachten wir ferner die vor kurzem ins Leben getretene „Kommission für Literatur, Lehr- und Lernmittel" mit ihrem umfangreichen Programm, schauen wir weiter die geplanten Kommissionen für Fortbildung, Fürsorge, Statistik usw., so sehen wir, daß sie alle dem einen Ziele zusteuern und Dienste leisten wollen, nämlich dem Ausbau der Methodik, der inneren Ausgestaltung des Hilfsschulwesens.

Erprobungen muß man bei jedem neuen Unternehmen, so auch bei der Hilfsschule, machen. Vor allen Dingen muß als unzweckmäßig bezeichnet werden, wenn man hie und da dachte, man könnte eine Anlehnung des Lehrplans an den der Normalschulen insofern ermöglichen, daß eine Reduzierung, Beschneidung und Verkürzung genüge, und die

Digitized by Google

Hilfsschule sei versorgt. Weit gefehlt. Wer daran noch festhalten wollte, verkennt vollständig die Hilfsschule, ist mit den Verhältnissen nicht richtig vertraut, hat kein maßgebendes Urteil über das Schülermaterial. Ihm könnte man ruhig entgegenhalten: „Zwecklos wird die Arbeit sein, strenge dich nicht an!" –

Ganz richtig ist vielmehr immer und immer wieder zu betonen, und daran müssen wir auch unverzüglich festhalten, „wollen wir die Kindesnatur berücksichtigen, so müssen wir aus der Umwelt des Kindes den Stoff nehmen". Grade in der Hilfsschule, wo es heißt, die schwächsten Kräfte anzufachen und zu entwickeln, ist es doppelt geboten, die naturgemäßeste Nahrung zu geben. Stoffe aus dem Milieu, dem Erfahrungs- und täglichen Beobachtungskreis des Kindes heraus – sie sind am besten geeignet, das Interesse zu erregen und wach zu halten. „Dadurch erzeugen wir", wie Wisler in Hilfsschule Nr. 5 ganz richtig sagt, „klare und lebendige Vorstellungen. Klare Vorstellungen aber lösen klare Gefühle aus, werden von Lustgefühlen begleitet. Die von Lustgefühlen getragenen Vorstellungen dringen erfahrungsgemäß am wirksamsten in die Willenssphäre, erzeugen die kräftigsten Willensimpulse und sind somit hervorragend geeignet, an der sittlichen Bildung des Charakters mitzuarbeiten."

Schätzenswerte Anregungen für die Organisation des Hilfsschulunterrichts dürften auch die pädagogischen Reformer unserer Tage abgeben. Mag man zu ihren Forderungen stehen, wie man will, aber das muß anerkannt werden und ist hier als besonders wichtig hervorzuheben, daß sie das Kind energisch in den Vordergrund gerückt haben. Der selbsterworbene Vorstellungsschatz muß es sein, den wir zum Ausgangs- und Anknüpfungspunkte des Schulstoffes machen müssen. Nur dann ist unser Unterricht naturgemäß, psychologisch begründet und Erfolg versprechend, wenn er da einsetzt, wo das Kind mit seinen Gefühlen und Vorstellungen lebt. Könnte man nicht meinen, Gansberg z. B. hätte speziell für die Hilfsschule geschrieben, wenn er darüber sagt: „Wir werden uns aufs allerengste an die Alltäglichkeit halten müssen, an die Welt, in der unsere Kinder leben, in der sie ihre Erfahrungen machen. Und wie nehmen unsere Kinder an dieser Welt teil! Was tragen sie alles zusammen an Erfahrungen und Beobachtungen. Man führe sie nur in ihre Welt, man führe ihnen ihre Welt im Bilde, in der Handlung vor, und man wird staunen, was unsere Stadtkinder alles beobachtet haben. Und das lag bis jetzt alles brach, der Unterricht baute auf einem ganz anderen Felde neu auf. Wir wünschen, daß das Kind

Digitized by Google

die Anschauungen wiedergibt, die es sich in seinem individuellen Leben erworben. Dieser aktiv erworbene Anschauungsbereich ist des Kindes eigenster Besitz, und alle neu auftretenden Bildungsmomente müssen sich an ihn anlegen, wenn sie auch unveräußerlicher Besitz werden sollen."

Oder kann man nicht als Hilfsschulmann voll und ganz beipflichten, was Scharrelmann in der Einleitung zu seinem Buch „Im Rahmen des Alltags" beispielsweise über den Aufsatzunterricht sagt, wenn er ausführt: „Schulaufsätze im herkömmlichen Sinne bilden nicht den Stil, sondern töten ihn, denn Stil ist Persönlichkeit; Stil ist tiefinneres Eigenleben in Worte gegossen. . . . Wenn die Aufsätze der Kinder viel Persönliches offenbaren sollen, so ist vor allem nötig, daß die Klasse innerlich in Beziehung steht zu dem Thema, über welches sie schreiben soll. Lebendige Beziehungen aber hat das Kind nur zu den Stoffen, die es erlebt, nicht zu denen, die es nur gelernt hat. Aufsatzstoffe dürfen nur dem Anschauungs- und Erfahrungskreise der Kinder entnommen werden."

Kurzum: Die Hilfsschule muß, will sie sich in ihrem Innern sachgemäß und zweckentsprechend entwickeln, vorwärts sehen, das Kind in den Vordergrund stellen, seine Erfahrungen und Beobachtungen vielseitig berücksichtigen, nicht rückwärts schauen zur Normalschule und nicht ängstlich freie Entwicklung vermeiden.

Verschiedene Fachmänner sind in letzter Zeit in der richtigen Erkenntnis dieser Tatsachen schon hervorgetreten, ihre Ansichten und Erfahrungen in diesem Sinne über dieses oder jenes Gebiet zu äußern, um Anregungen und Meinungsaustausch hervorzurufen, hoffend, so mit der Zeit die eine oder die andere Disziplin zu klären. Es sei beispielsweise aus letzter Zeit einmal erinnert an die schätzenswerte Arbeit von Hauptlehrer Horrix-Düsseldorf über: „Realien in der Hilfsschule" (Zeitschr. für Behandl. Schwachs. u. Epilept., Nr. 10/11 – 1906). Wie tritt er darin mit Recht dem Realienunterricht in der herkömmlichen Weise als solchem entgegen und fordert den überaus nutzbringenden „heimatkundlichen Anschauungsunterricht" als eigentlichen Sachunterricht. Wie ist es nur allzuwahr, wenn er unter anderem dazu ausführt: „Was ist dazu als Unterlage geeigneter als die Heimat mit ihrem Leben und Weben, in dem die Kinder sich bewegen. Gerade die Kunde von der Heimat wird sie, eine gute Anleitung darin vorausgesetzt, befähigen, diese Verhältnisse, mögen es nun geschichtliche, geographische, naturkundliche oder auch soziale sein, anzuschauen, verstehen und dadurch um sich schauen zu lernen, Ursache und Wirkung der verschiedensten sie umgebenden Ver-

Digitized by Google

hältnisse und Anordnungen zu erforschen und nicht, wie es trotz eines Realienunterrichtes vorkommen kann, stumpfsinnig mit offenen Augen an allem vorüberzugehen, ohne sich des Gesehenen bewußt zu werden oder wenigstens einmal darüber nachzudenken." „Da die Hilfsschüler in den seltensten Fällen in die Ferne schweifen, sondern der Not und dem eigenen Triebe gehorchend ihr Brot in der Heimat zu verdienen suchen, so wäre es durchaus unzweckmäßig und sogar vergeudete Zeit und Mühe, wollten wir sie in ganz fremde Gegenden führen. . . . Was hat es denn für einen Zweck, wenn wir sie in entlegene Zeiten führen und sie bekannt machen mit Herrschern, deren Namen sie nicht einmal behalten, deren Taten ihnen aber recht bald, wenn sie übrigens haften bleiben, durcheinanderlaufen wie Kraut und Rüben? . . . Genau so geht es ihnen mit den meisten Naturobjekten der Fremde. Positive Resultate auch bezüglich des Behaltens kommen dabei nicht heraus und der Lehrer, der sich einmal zu diesen Dingen in der Hilfsschule verstiegen hat, wird dies bald einsehen und die ganze Sache in andere Bahnen lenken, oder – Hand aufs Herz – wenn er dazu gezwungen wird, mit Widerwillen diese Arbeit verrichten, da er gar keine Erfolge sieht."

Wie dankenswerte Anregungen hat ferner M. Bleher-Frankfurt a. M. gegeben durch seine Arbeit über „Übungen im schriftlichen Gedankenausdruck in der Hilfsschule" (Zeitschr. für Behandl. Schwachs. u. Epilept., Nr. 10 – 1907). Bestätigt die Erfahrung nicht täglich, wenn er darin sagt: „Am besten wird dies gelingen, wenn der Lehrer recht häufig Veranlassung nimmt, Vorkommnisse aus dem täglichen Leben, eigene Erlebnisse der Kinder, die ihr Gemüt bewegen, zum Gegenstand der Besprechung zu machen; denn hier ist lebendiges, unmittelbares Interesse der Kinder vorhanden." „Das, was der Lehrer weiß und den Kindern beibringen will, interessiert diese viel weniger, als wenn ein Mitschüler sich vor die Klasse stellt und erzählt."

Aus denselben Erwägungen heraus verdankt auch das anregende Buch von Arno Fuchs-Berlin „Die Großstadt und ihr Verkehr" (Verlag von Martin Warneck-Berlin – 1906) seine Entstehung. Auch er betont, wie ungemein wichtig es ist, an die in des Kindes Umwelt erworbenen Vorstellungen anzuknüpfen und nicht von einer fremden Welt zu reden. Als notwendige Folge von letzterem zeigen sich dann eine gelangweilte Klasse und entmutigende Erfahrungsresultate. Umgekehrt aber, bei Anknüpfung an die Beobachtungen und Erfahrungen des Kindes, wird man eine bis dahin gebundene Kraft befreien und Freude und Begeisterung erwecken. „Der Umwelt, in der das Kind lebt, muß der

Digitized by Google

Unterricht seine Bildungsstoffe entnehmen, will er psychologisch und sachgemäß sein."

Unschwer ließen sich noch andere Beispiele anführen, alle dasselbe betonend: „Was man weiß, hat man noch nicht erfahren, und nur, was man erfährt, hat lebensgestaltende Kraft." „Alles Angelernte flattert der Seele wohl an, fliegt aber auch bald wieder davon." Wer aber in dieser Beziehung ein wachsames Auge hat, entsprechende Rücksicht nimmt bei seinem Unterrichtsbetriebe, der wird gute Resultate erzielen, zufrieden sein mit sich und seinen Schülern und fürwahr sagen können: „Gibt es denn eine größere Lust, als nach und nach die tausend Stricke lösen, die einen gefangenen Geist umwinden? Als Licht hervorzulocken, das hinter tausend Nächten glimmt? Den dicken, feisten Drachen des Stumpfsinns in seinem dunkelsten Schlupfwinkel aufsuchen und die Prinzessin Seele an sicherer Hand herausführen, ist das ritterlichste Vergnügen, das ich kenne."

Praxis und Theorie.

Von Kurt Kellner-Fürstenwalde.

Praxis und Theorie? Die Praxis voran? Ist die Dame nicht unbescheiden? Sollte sie, die handfeste, tätige, den Vortritt nicht lassen der feineren Schwester mit den forschenden Augen, der denkenden Stirn, den bleichen Wangen? So geht mir doch weg mit dem Vorurteil, als ob Bleichwangigkeit vornehm machte! Es lebe das Leben! Und wenn das ungerecht sein sollte – ist's nicht eine ausgleichende Ungerechtigkeit, mithin ausgleichende Gerechtigkeit? Hat man nicht immer und immer die Theorie angebetet – freilich waren's oft nur die Gesten und Bewegungen, die aufs Beten deuteten, das Herz war müd' und kalt – und die Praxis in den Winkel gestellt? Jene die prunkende Königstochter, diese das Aschenputtel, eine verkannte Schönheit, aber wahrhaftig! eine Schönheit! All' das Dumme, was Mephistopheles der Wissenschaft nachsagt – schade, daß wir das in den Seminarien nicht auswendig gelernt haben! Es ist so kernig, daß keine schulmäßige Behandlung es so schnell totkriegen kann – die Pädagogen der nachgoethischen Zeit haben's noch fleißig gehegt und gepflegt.

Wer will was Lebendig's erkennen und beschreiben,
Sucht erst den Geist heraus zu treiben.
Dann hat er die Teile in seiner Hand,
Fehlt, leider! nur das geistige Band.

Digitized by Google

Aber nein, ich will den Spieß nicht umkehren. Mahnen nur, daß sich die deutschen Lehrer wegwenden möchten von der Theorie, die allzu theoretisch tut und über dem Rubrizieren und Definieren nicht zum Praktizieren kommt. Was nützt der Eiertanz? Eine Henne, die ein Ei **legt**, tut Besseres. Praxis und Theorie können aber auch eine Einheit sein und sollen es sein. Tun und Denken müssen sich vermählen; und was sie verbindet, wie die Liebe Mann und Weib, ist der Unterstrom der Lust, der nie ganz in uns versiegt, wenn wir kräftig tun und auf des Tuns Fortsetzung durch uns, unsere Arbeitsgenossen, unser Volk, unsere Nachfahren bedacht sind.

Aber ist nicht die Einsicht doch das erste, die Handlung der Einsicht Ergebnis? Ganz gewiß. Ohne irgend welche pädagogische Überlegung, Zielsetzung, Bestimmung der Mittel fängt keiner sein pädagogisches Tun an, instinktiv läßt sich das nicht machen. Aber was da in ihm denkt, ist noch etwas Fremdes, Angelerntes, Angehörtes, vielleicht etwas mühsam Erforschtes, vielleicht etwas mühlos Angeflogenes. Eine wirre Fülle von Gedanken und Erfahrungen, die auf den verschiedensten Feldern gewachsen sind, und die, ob schwer oder leicht, doch nur äußerlich angesammelt wurden. Der Anfänger im Tun hat noch nichts Eigenes, das sprießt erst aus eigener **Arbeit.** Und so darf die Praxis doch an erster Stelle stehen, denn die einzig wertvolle Theorie, die fruchtbare, fröhliche Persönlichkeitswissenschaft, ist erst ihre Tochter. So verstanden ist die Theorie nicht grau, sondern golden. Mehr oder minder verliert sie jedoch sofort ihren Glanz, wenn man sie gewaltsam von der Praxis trennt und das Persönlich-Gültige zum Allgemein-Gültigen zu erheben trachtet. Tut kund, nicht nur, was ihr erwarbt, sondern auch, wie ihr's erwarbt, und das Katzbalgen um Worte, das wüste, gelehrte Parteigezänke, das ehrsüchtige Streben nach der pädagogischen Papstkrone wird aufhören. Ehrliche

Der Schmied. 1200.

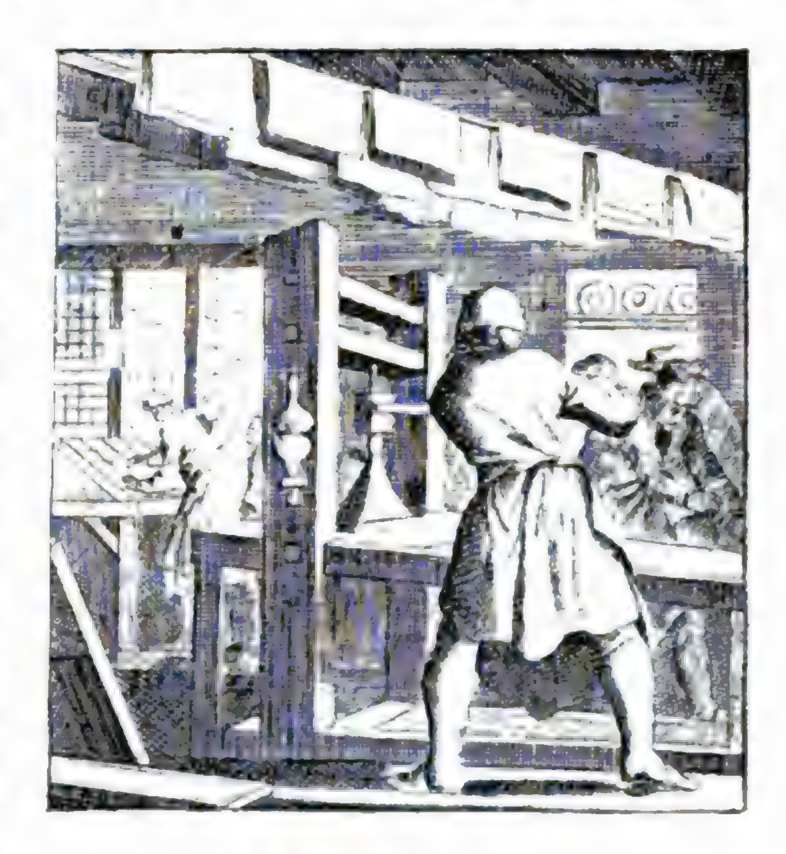
Digitized by Google

Berichte aus der Praxis brauchen wir – darin hat Rudolf Pannwitz recht. Daß damit keine „Musterlektionen“ gemeint sind, dürfte einem Blinden einleuchten. Ihr Kenner und Könner, gebt euch erst einmal ohne Feilschen mit allem Besten, was ihr habt, eurer besonderen Schule, eurer besonderen Aufgabe, euren leibhaftigen Kindern und Eltern hin, und erreicht etwas Tüchtiges und Dauerndes – nicht nur Lektionsergebnisse, Oberflächenwellengekräusel, das bald wieder schläft und fern und fremd ist dem dunkeln Grunde der Seele – erreicht erst einmal, daß die Züge des Stumpfsinns verwischt, veredelt werden durch das feine Lächeln befreiender Einsicht, durch das herzhafte Gelächter beim plötzlichen Erkennen fremder Torheit, beweist euch erst einmal selbst, daß man auch Dumme wecken kann und daß also der Begriff „geweckte Kinder“ etwas ganz anderes bedeuten und erzählen kann als der „schulkluge Kinder“, mit dem man ihn meist gleichsetzte, arbeitet an der Geist- und Herzlösung der Eltern wie an der Erlösung der Kinder, und wenn das Gute, was euch gelungen, fest genug steht, dann kommt und kündet! Mit voller Versenkung, andächtig wollen wir das nachleben, was ihr uns erzählt, wenn's nur ehrlich bis ins Kleinste und anschaulich bis ins Feinste ist, Samenkörner nehmen wir gewiß in uns auf, aber – Muster werdet ihr uns nicht. Es ist ja nichts dümmer, als sich und seine Praxis negieren und andere kopieren. Hunderte von anspruchsvollen Bücherschreibern fordern das freilich von uns, Bücherschreiber, die über dem Tintenklexen nie dazu gekommen sind, einem einzigen ihrer Schüler tief ins Herz zu sehn, Bücherschreiber, die Hunderte und Tausende von Gedichten und Geschichten – musterhaft! – mißhandeln! Wenn wir solche Scheinpraktiker und Schematiker nicht mehr ernst nehmen, werden wir, wird unsere Schule und unser Volk von einem großen Übel befreit sein.

Der Gürtler. 1500.

Digitized by Google

Meine Pfeile gelten nicht den wenigen philosophischen Köpfen in der pädagogischen Ruhmeshalle. „Wenig" soll nichts Absprechendes haben, echte Philosophen und große Dichter gibt's nicht in Scharen. Von den Philosophen (allen) lassen wir uns gern einmal weisen, was sie sehen, und ein neuer und eigener Strahl göttlichen Lichts fällt auf uns und unser Werk. Wie ernst wir's aber auch mit Philosophieen nehmen — Satz für Satz prüfend und keinen Widerspruch und keine Phrase duldend — ihre beste und höchste Wirkung ist doch die, daß sie unserer bodenständigen, aus eigenem Denken, Fühlen und Wollen hervorwachsenden Weltanschauung Nahrung geben. Daß wir tätig sind, ist das Wichtigste, und daß Lesen und Reflektieren die Praxis überwuchern, davor müssen wir uns hüten, wenn anders irgendwelche praktische Anlagen in uns liegen. Mein Ideal ist, daß der Lehrer durch die Jahre und Jahrzehnte hindurch an seinem Tun emporwachse und nimmer dem behaglichen Wahn verfalle: „So ist's jetzt richtig! So bleib's! Nun brauch ich nur noch mich selbst zu wiederholen! Mein Wissen und Können genügt." Wer so, langsam und stetig, steigen will, darf nicht vorzeitig seine Philosophie ausbauen. Ein System ist ein fertiges Haus, in dem man sein geistiges Vermögen vorsorglich unterbringt. Sind auch seine Wände hoch und seine Kammern weit, gibt's doch überall starre Grenzen, Zwang und Vergewaltigung. Der Mensch wird ja einmal fertig; der alte Mensch mit jungem Geist mag sich ein solches ehrfurchtgebietendes Haus errichten, damit der Mit- und Nachwelt Stürme seine Schätze nicht wie Spreu verwehen. Eine ausführliche Biographie freilich ist einer Philosophie in vieler Hinsicht vorzuziehen, denn die Biographie zeigt ehrlich den Irrenden, der aber, nie sich selbst verlassend, doch noch seine Gipfel erreichte, die Philosophie heuchelt unbewußt einen erhabenen



Der Buchdrucker. 1600.

Wissenden. Jene führt mitten hinein in ein mannigfaltiges Leben, diese führt aus dem Leben heraus. Weit eher kündet jene von der herrlichen Kraft menschlichen Glaubens als diese, die zweifeln macht, auch wo sie auf festen Glauben gegründet ist. Jene schafft Suggestion auf künstlerischem Wege, diese ist dogmatisch und weckt dogmatische Opposition. Trotzundalledem: wer aus innerstem Zwange und Drange philosophiert, hat recht. Recht wie jeder, der das tut, was ihm die innere Stimme durch das Stimmengewirr fremder Meinungen hindurch befiehlt. Recht gehandelt in diesem Sinn hat z. B. Ernst Linde, als er „Natur und

Stadtverkehr um 1800.

Geist" schrieb. Wir Volksschullehrer werden nicht deshalb daran vorübergehen, weil's kein Universitätsprofessor der Philosophie verfaßt hat. Soviel Selbstachtung haben wir wohl schon, schaffend und kämpfend, erworben.

Zum Thema zurück: Der Praxis die Ehre, die ihr gebührt! Wie die Grammatik nicht anders gewonnen werden kann als aus der lebendigen Sprache und nur als Sprachdienerin Sinn und Zweck hat, so ist auch die pädagogische Theorie beides: Tochter und Dienerin der pädagogischen Praxis, die Philosophie in weitem Sinn Tochter und Dienerin des Lebens.

Der verstände mich grundfalsch, der aus meinen Bemerkungen einen Aufruf zu allgemeiner Schwerhörigkeit und Dickfelligkeit gegen die Ge-

Digitized by Google

dankengewinne anderer, einen Aufruf zu frischfrommfröhlichfreier Selbstverhimmelung und absoluter Selbstherrlichkeit heraushörte. Im Gegenteil: Willst du jemand Gehör schenken, tu's ganz! Klapp' das Buch nicht zu, wo dir's und vielen und vielleicht den meisten widerspricht! Erst wenn du alles verstanden hast, wenn du verstanden hast, wie dieser Mensch zu diesem Standpunkt kommen mußte, magst du klar und bestimmt sagen: „Und hier stehe ich, und das ist meine Ansicht, das sind meine Aussichten – –."

Aber auch wenn wir zu Fremden gehen, erteilen wir in der Regel

Der Griesbachsche Garten, Jena. Zufluchtsstätte während der Schlacht. 1806.

der Praxis die Aschenputtelrolle. Wir fragen sie, was sie unter Erziehung verstehen, was sie von entwickelnder Methode, experimenteller Pädagogik halten und so weiter und so weiter, wir treten aber nicht in die konkreten Verhältnisse hinein, die sie umgeben, und sehen nicht den Jungen und Mädchen ins Gesicht, die das Glück oder Unglück haben, von ihnen geführt oder nicht geführt zu werden. – „Ich werde mir Berthold Ottos Schule aus der Nähe ansehen", sagte ich zu einem Freund. „Dann wirst du ihm mit Haut und Haar verfallen", antwortete er, wenn auch nicht so direkt. „Wer nach Mannheim geht, schwärmt für das Mannheimer System . . ."

Digitized by Google

Mit Verlaub; wer mit beiden Füßen auf dem Boden seiner Praxis steht, schwärmt nicht fürs erste beste Neue. Begeistert freilich wird er sein für jede Art von mannhafter Persönlichkeitswirkung, für jede gläubige, hingebungsvolle Tatkraft, für den Mut, neue Bahnen zu gehen, die dem Pfadfinder eine kerngesunde, rotbäckige, blühende und doch von tiefer Gedankenarbeit sichtlich verklärte und geadelte Praxis wies. Er folgt in der Hauptsache seiner Praxis und macht nichts nach. Bereichern und begeistern läßt er sich, ummodeln nicht.

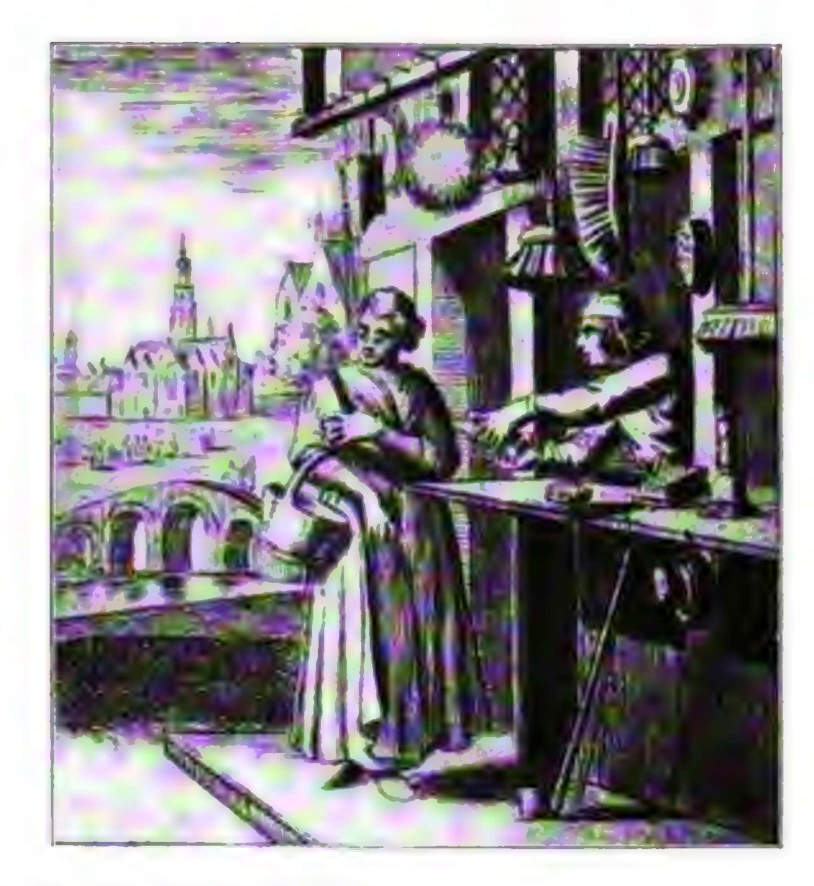
Karikatur auf Napoleon.

Die geschichtliche Quelle in der Schule.

Von Friedrich Schulze.

Daß ein vertiefter Geschichtsunterricht ohne die Verwendung von Quellen unmöglich ist, dürfte heute im allgemeinen theoretisch zugegeben werden. Praktische Folgen hat freilich diese Erkenntnis noch wenig gehabt. Immerhin – um einen wichtigen Fortschritt anzuführen – bestimmen die vor wenigen Monaten veröffentlichten Lehrpläne der preußischen höheren Mädchenschule für den letzten Jahrgang „Anleitung zur Lektüre von Quellen und von neueren wissenschaftlich bedeutenderen Darstellungen“ und schreiben auch für

Digitized by Google



Werkstatt und Verkaufsladen im 18. Jahrhundert.

Digitized by Google

die Mädchen-Studienanstalt einen ganz ähnlichen Abschluß des Geschichtsunterrichtes vor. Also reifere (15- bezw. 18jährige) Schülerinnen sollen nachträglich mit authentischem Material bekannt gemacht werden.

Bei dieser Auffassung würde die Geschichtsquelle für die Volksschule so gut wie ganz ausscheiden. Sie könnte allenfalls hier und da als Ornament, aber nicht als grundsätzlicher Bestandteil des Unterrichts benutzt werden. Man hat deshalb, um die Quelle für den Volksschulunterricht zu verwerten, vorgeschlagen, sie zum Ausgangspunkt der geschichtlichen Betrachtung zu machen. Der zeitgenössische Bericht soll die Grundlage sein, das Quellenlesebuch den geschichtlichen Leitfaden verdrängen.

Ist das möglich?

Zug der Freiwilligen nach Breslau. 1813.

Wie das Verfahren gedacht ist, setzt es objektiv wahre Berichte voraus. Das Tatsächliche soll von Zeitgenossen vermittelt werden. Solche einwandfreien Berichte sind aber überaus selten und dann zumeist farblos. Überdies werden sie stets viel mehr Raum in Anspruch nehmen als eine abwägende moderne Schilderung, und mithin oft nur zu Umwegen veranlassen, die nicht recht lohnen. Und schließlich geht auf diese Weise der Hauptnutzen der Quellenverwendung verloren, etwas von alten echten Gefühlswerten, von subjektiver Lebendigkeit in den Geschichtsunterricht der Schule hineinzutragen.

Die Sache scheint mir vielmehr so zu liegen: Ausgangspunkt des geschichtlichen Unterrichts wird prinzipiell (nicht in jedem einzelnen Falle) die Erzählung des Lehrers sein müssen. Aber der zeitgenössische Bericht ist noch in zweifacher Hinsicht heranzuziehen:

Erstens, und darüber dürfte Übereinstimmung herrschen, zur Veranschaulichung von kulturellem Detail.

Die Erörterung wird hier durch ein Beispiel wesentlich abgekürzt: Der Lehrer hat von den Befreiungskriegen erzählt und will möglichst eindringlich das Schicksal des einzelnen Soldaten in jener Zeit darstellen. Kann ihm dabei nicht die folgende Schilderung einer Operation gute Dienste leisten, die ein Augenzeuge, ein rheinländischer Volksschullehrer, aus eigener Erfahrung entwirft?

Digitized by Google

Eine Amputation zur Zeit der Leipziger Schlacht.[1])

Es wurden aber damals keine so großen Zurüstungen gemacht, wie die Ärzte es gegenwärtig tun. Es kam ihnen auch nicht darauf an, ob einer mehr oder weniger starb. Ein großes Zimmer lag gepfropft voll, fast lauter Kürassiere, denen die Arme oder Beine teils weggeschossen, teils abgeschlagen waren. Ich sah lange zu. Einem Offizier wurde das Bein über dem Knie abgenommen. Er saß auf einer Bank, auf welcher er auch den kranken Fuß liegen hatte, mit dem andern stand er auf dem Boden und sah scharf zu, ohne den Mund zu verziehen. Bei der Amputation wurde folgendermaßen

Gesprengte Brücke. Dresden 1813.

verfahren: Über der Stelle, wo das Bein oder der Arm abgenommen werden sollte, wurde es mit einem Tuche fest zugebunden, natürlich um den zu starken Zudrang des Blutes zu hindern. Nun wurde ein Schnitt rundum bis auf den Knochen geführt, sofort das Fleisch zurückgedrängt und der Knochen durchgesägt. Dann wurden mit einer Zange die Adern hervorgezogen und unterbunden, auch etliche mit einem Eisen zugebrannt, das Fleisch wurde wieder hervorgezogen und Scharpie — gezupfte Leinwand mit Kalk- oder

[1]) Aus: Johann Jakob Röhrig, Unter der Fahne des ersten Napoleon (herausgegeben von Karl Röhrig; Stephan Geibel, Altenburg) mit Genehmigung von Herausgeber und Verleger abgedruckt in Friedrich Schulze, Die Franzosenzeit in den deutschen Landen. R. Voigtländers Verlag, 1908.

Russische Kriegsvölker. 1813.

Digitized by Google

Bleiwasser getränkt — daraufgelegt. Dies alles war eine Arbeit von etlichen Minuten, und die Operation war geschehen. —

Zweitens aber, und das ist die Hauptsache, vermag die Quelle die geschichtlichen Kräfte in ihrem Kampfe vor Augen zu führen, Entwicklung verstehen, Überzeugungen würdigen zu lehren, kurz zu historischem Denken anzuleiten. Und zwar soll sich auch hier die Quellenlektüre unmittelbar an die Darstellung des Lehrers anschließen, und nicht, wie der Lehrplan der preußischen höheren Mädchenschule vorsieht, erst nach der Übermittlung des ganzen Stoffes einsetzen.

Nach der Schlacht. Möckern 1813.

Für die Art der Verwertung wieder ein Beispiel: Es ist von der Stellung der Deutschen zu Napoleon um das Jahr 1806 die Rede. Vom Rheinbund ist zu sprechen, vom Widerstreit der öffentlichen Meinung. Schon bei der Darstellung wird es nicht genügen, gegen die vaterlandslosen Gesellen von damals loszuwettern. Die Voraussetzungen müssen gekennzeichnet werden, aus denen solche franzosenfreundliche Stimmungen erwuchsen: Das Elend der deutschen Kleinstaaterei, Napoleons phänomenales Verwaltungstalent usw. Wird man nicht in all das mit einem Schlage durch folgenden Abschnitt einer zeitgenössischen Flugschrift eingeführt, der, richtig verwandt, zu einem bedeutsamen Beitrage der Geschichte des deutschen Nationalgefühls werden kann:

Napoleon als Wohltäter Deutschlands.[1])

So ist Napoleon der größte Wohltäter der deutschen Nation, durch Tat und durch sein Beispiel. Er hat die deutschen Staaten vergrößert, konsolidiert, in die Reihe der Kontinentalstaaten eingeführt. Von ihm, dem man zumutet, daß er alles unterjochen wolle, datiert sich zuerst die Unabhängigkeit, die Souveränität der deutschen Fürsten. Unter seinen Fahnen blüht Gleichheit der Rechte aller Klassen der Staatsbürger, aller Religionen auf. Wo machte je ein Sieger Forderungen der Kultur zu Friedensbedingungen, wie Napoleon

Kriegsgefangene. 1813.

es tut? — Er erspart uns blutige Revolutionen, die der fortschreitende Zeitgeist notwendig gemacht hätte, indem er den deutschen Fürsten Beispiel und Hilfe bietet, sie selbst, ohne Einwirkung der rohen Menge zu bewerkstelligen, und sie eben durch ihre Leitung so segensvoll für ihre Völker zu machen, als Napoleon die schreckliche französische Revolution, diesen Anfang der großen europäischen, für Frankreich machte. Schon jetzt fängt Süddeutschland die Früchte eines durch mächtigen Schutz gesicherten Staaten-

[1]) Aus der Schrift: Sibyllinische Blätter, 1807. Abgedruckt in Schulze, Franzosenzeit. — Die Fremdwörter müßten erläutert werden, was ich nicht für eine unüberwindliche Schwierigkeit halte.

Digitized by Google

Bundes zu fühlen an, und bei seinen Fürsten steht es, wie weit sie zur Reife der Kultur ihrer Völker das benutzen wollen, was Napoleons Riesengeist ihnen vorarbeitete, und wodurch er ihren Herrschertalenten Spielraum gab, sich zu entwickeln. Klopstocks schöner Traum, dem er erst in einem Jahrhundert Erfüllung zu versprechen wagte, ist ihr dadurch um ein halbes nähergerückt! . . .

Und natürlich sind auch entgegengesetzte Stimmen zu hören, von Leuten, die weiter sahen, die früh überblickten, daß innere Reformen bei politischer Ohnmacht den deutschen Ländern keinen dauernden Nutzen bringen könnten, die Stimmen Arndts und Schleiermachers z. B.

Gelegentlich wird der kürzeste Weg, die Zeitstimmung zu illustrieren, das Zeigen eines Bildes, etwa einer Karikatur, sein, wobei natürlich das Subjektive und Übertriebene genügend eingeschränkt werden müßte.

Was auf diese Weise erreicht wird?

Zunächst eine richtige Vorstellung davon, was Geschichte und Geschichtsschreibung ist. Nämlich nichts Dogmatisches, sondern ein Mühen um Wahrheit. Und das läßt sich klarmachen, auch Kindern. Jeder, der Gegenwartsfragen in der Schule erörtert haben will — und das wollen alle Modernen — wird mit ähnlichen Schwierigkeiten zu kämpfen haben. Man sehe sich etwa Berthold Ottos politische „Hauslehrer"artikel unter diesem Gesichtspunkte an. Jeder, dem als Endziel der Schulbildung wirkliche Lebenskenntnis vorschwebt, muß auf Zwiespältigkeiten und Gegensätze hinweisen, und nur Unkenntnis läßt die Vergangenheit einfacher erscheinen.

Nun wird sicher der Schüler nicht sofort die Probleme in aller Schärfe erfassen, das ist jedoch auch nicht nötig und geschieht in so und so vielen andern Fällen ebensowenig, entscheidend vielmehr ist, daß ihm die Betrachtungsweise nach und nach zu eigen wird, daß sie ihm zum Ansporn wird, auch über die Schule hinaus geschichtlich weiter zu denken, während die heutige dogmatische Geschichtsbildung entweder gänzlich erstarrt oder von irgend einer parteidogmatischen Auffassung unschwer verdrängt wird.

Dann aber lehrt ein solcher Geschichtsunterricht verstehen und selbständig urteilen. Auch dies ist nötig. Wir haben heute zu wenig Menschen, die anerkennen, und noch weniger, die kämpfen können. Heute schädigt vielfach beides die Persönlichkeit. Anerkennung wird zur Unterordnung, Kampf zu blindem Losschlagen. Freiheit und Selbständigkeit, mithin auch Vornehmheit, fehlt in beiden. Hier kann die Schule manches tun, aber nicht durch abstrakten Moralunterricht, sondern durch Denkenlehren im angedeuteten Sinne. Um Gesinnung braucht man dann nicht mehr bange zu sein und mit dem Wissen wird es wohl so stehen, daß die Hauptsachen haften, eben weil sie nicht bloß mit dem Gedächtnis, sondern mit dem Verstand und Gefühl erfaßt worden sind. Der Geschichtsunterricht aber, der heute oft für selbständigere Schüler wegen seiner stofflichen Überfracht eine Qual ist, wird dann für Lehrer und Schüler eine rechte Freude sein.

Digitized by Google

Zur Einführung in die Religionsgeschichte.

Von G. Erfurth.

Die Zwickauer Versammlung des Sächsischen Lehrervereins hat nach eingehender Beratung eine Reihe von Sätzen angenommen, die sich mit einer gründlichen Reform des Religionsunterrichts beschäftigen. Diese Beschlüsse werden als „unheilvolle Pläne" jetzt von kirchlicher Seite heftig bekämpft. Manche der Gegner sehen im Einprägen des Katechismus und im verstandesmäßigen Erfassen dogmatischer Sätze und konfessioneller Unterscheidungslehren die Hauptaufgaben des christlichen Religionsunterrichts. Sie werden wohl kaum die Berechtigung der Zwickauer Forderungen verstehen und würdigen lernen. Andere verstehen noch nicht, wie der neue Religionsunterricht eigentlich aussehen soll. Sie von der Durchführbarkeit der in Zwickau ausgesprochenen Ideen zu überzeugen, ist eine Aufgabe, der sich die Lehrerschaft mit vollstem Eifer jetzt widmen muß.

Da heißt es nicht nur, sich selbst volle Klarheit über die wichtigsten Fragen zu verschaffen, da heißt es auch in der Praxis wirklich anfangen mit dem in der Theorie als richtig Erkannten. Gar manches ist auch unter den jetzt geltenden gesetzlichen Bestimmungen schon möglich. Man mache nur Gebrauch von der Freiheit, die sie lassen!

Um sichere Grundlagen für das eigene Denken sowohl als auch für die praktische Arbeit in der Schule zu erlangen, empfiehlt sich sehr die Beschäftigung mit der Religionsgeschichte. Namhafte Gelehrte gehen uns da mit trefflichen Werken an die Hand.

Ich nenne zuerst Otto Pfleiderer, Religion und Religionen. 249 S. München, J. F. Lehmanns Verlag. Geh. 4 M., geb. 5 M. Wir finden hier nach einigen allgemeinen Kapiteln über das Wesen der Religion, über Religion und Moral, über Religion und Wissenschaft in meisterhaften Zügen lebenswahre Bilder entworfen von den Religionen der alten asiatischen, sowie der alten europäischen Kulturvölker bis zum Christentum und zum Islam. – Die gleiche Beachtung verdient ein Werk desselben Verfassers: Die Entstehung des Christentums. 255 S. München, J. F. Lehmanns Verlag. Geh. 4 M., geb. 5 M. Es behandelt die Vorbereitung des Christentums in der griechischen Philosophie und im Judentume, ein Lebensbild Jesu, die Gründung der Messiasgemeinde, die Bedeutung des Paulus, die Evangelien, die Einwirkungen des Gnostizismus und die Gründung der kirchlichen Autorität. – Beide Bücher bieten in leichtverständlicher, sprachlich schöner Form die Ergebnisse langjähriger religionsgeschichtlicher Forschungen, Bekenntnisse eines ernsten Gelehrten, die zu recht eifrigem Studium warm empfohlen werden können.

Religionsgeschichte von einem bestimmten Gesichtspunkte aus betrachtet und mit einer besonderen Tendenz tritt uns entgegen in einer ziemlich umfangreichen Schrift von Oskar Michel, Vorwärts zu Christus! Fort mit Paulus! Deutsche Religion! 424 S. Berlin, Hermann Walther, Verlagsbuchhandlung, G. m. b. H. Geh. 6 M., geb. 7.50 M. Die Grundidee, die in bestimmender Weise das Leben und Schaffen der Natur und insbesondere die Völkergeschichte durchzieht, ist die Idee der Vervollkommnung.

Digitized by Google

Von der Stufe der Gesetzlosigkeit führt der Weg über die Stufe des Gesetzes zur Stufe der Freiheit. Die Richtigkeit dieser philosophischen Erörterungen weist der Verfasser nach in der allgemeinen Religionsgeschichte und in der Geschichte des Volkes Israel im besonderen. Die Religion Jesu stellt die oberste Stufe der Vollkommenheit dar. Paulus aber ist „der Gesetzlose und Antichrist", der die Religion Jesu durch seine Lehre vergiftet hat, was aus der allgemeinen Völkergeschichte und ganz besonders aus der deutschen Geschichte nachgewiesen wird. Heilige Pflicht unseres Volkes ist die Abkehr von der paulinischen Lehre und Schaffung einer deutschen Religion, in der Selbstanschauung, Familienanschauung, Volksanschauung, Menschheitsanschauung und Weltanschauung im engeren Sinne sich zu einem künstlerischen Gebilde deutscher Lebenskraft und Eigenart vereinen. — Daß die Schrift eine hochinteressante ist, läßt schon der Umstand erkennen, daß innerhalb weniger Monate sich eine 2. Auflage des immerhin nicht billigen Buches nötig machte. In der Tat fesseln die mit großer Gründlichkeit vorgetragenen Darlegungen ungemein. Edle Begeisterung und Liebe zum deutschen Volke spricht besonders aus dem Kapitel über die deutsche Religion. Aber doch wird man den Eindruck nicht los, daß der Haß des Verfassers gegen Paulus ein so fanatischer ist, daß er dem Apostel nicht volle Gerechtigkeit widerfahren läßt.

Eine religionsgeschichtliche Studie, die sich gegen den Klerikalismus in all seinen verschiedenen Gestaltungen wendet, ist Friedrich Andersen, Anticlericus. 618 S. Schleswig, Julius Bergas. Der Verfasser beklagt, daß das Christentum im Laufe der Geschichte zu einer Religion der Priester und Pastoren sich entwickelt hat, während es seinem Wesen nach Laienreligion ist. Den Grund sieht er in der verhängnisvollen Wirkung des jüdischen Geistes, der sich — begünstigt durch das sogenannte heilsgeschichtliche Schema — in das Christentum eingeschlichen hat. Er stellt das Judentum als den Mutterschoß des Klerikalismus hin, indem er nach rein geschichtlicher Betrachtung des Judentums als Grundzüge desselben mangelnden Sinn für geschichtliche Wahrheit, Selbstgerechtigkeit, Selbstüberhebung und maßlose Herrschsucht konstatiert. Jesus war der Überwinder des Klerikalismus. Er stand in vollständigem Gegensatze zum Judentume und war bei weitem nicht der von den Juden erwartete Messias. Seinen Erfolg verdankt er sowohl seiner neuen Lehre, als auch seiner einzigartigen Persönlichkeit. Aber schon bei der apostolischen Urkirche ist ein Einschlüpfen des jüdischen Geistes deutlich erkennbar. Auch die Bemühungen des Paulus, das Christentum von der Überwucherung durch das Judentum zu retten, haben keinen vollen Erfolg gehabt. In der katholischen Kirche des Mittelalters ist die Ausgestaltung des jüdischen Klerikalismus ganz auffällig. Welch hohe Bedeutung wird dem Alten Testament noch beigelegt! Wie sind die Hierarchie, viele gottesdienstliche Einrichtungen, die Kämpfe zwischen Kirche und Staat alles Merkmale, die auf jüdische Vorbilder schließen lassen! Da ist der Protestantismus als Überwinder des katholischen Klerikalismus aufgetreten. Luther hat das Verdienst, den Rückgang auf Christus als das einzige Prinzip des evangelischen Glaubens hingestellt zu haben. Leider ist aber das evangelische Prinzip durch die falsche Stellung zum Alten Testament empfindlich geschädigt worden. Auch

Digitized by Google

der reformierte Protestantismus und die protestantischen Sekten haben sich dem jüdischen Einflusse nicht ganz entziehen können. Es ist darum mit Entschiedenheit auf eine Ausscheidung des Klerikalismus aus dem Christentum der Gegenwart zu dringen, die aber nur möglich ist, wenn die christliche Kirche sich frei macht von der falschen Bewertung des Alten Testaments und sich ausschließlich auf Jesus gründet, ein Schritt, der der Theologie, dem Religionsunterrichte und dem Kirchenleben nur zum Segen gereichen würde. — Die Arbeit Andersens zeugt von fleißigem Studium und gibt infolge ihres Gedankenreichtums vielfache Anregung. Auch wenn man nicht imstande ist, dem Verfasser auf allen seinen Wegen bedingungslos zu folgen, so wird man doch angenehm berührt durch das überall zutage tretende Streben nach vorurteilsfreier, gerechter Beurteilung der Verhältnisse.

Wertvolle Darbietungen, zur eigenen Fortbildung und zur Vorbereitung auf den Unterricht gleich willkommen, treten uns entgegen in den bekannten Religionsgeschichtlichen Volksbüchern, herausgegeben von Fr. Michael Schiele. Tübingen, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). Heft 50 Pf., kartoniert 75 Pf. Es liegen folgende Hefte vor:

Prof. Lic. Dr. G. Beer-Straßburg, Saul, David, Salomo. II. Reihe, 7. Heft. 80 S. Der Verfasser zeichnet unter kritischer Benutzung der biblischen Quellen packende Lebens- und Charakterbilder der drei bedeutendsten Vertreter des israelitischen Volkskönigstums. Es wird ihm der Lehrer, der Lebensbilder dieser Könige im Religionsunterrichte zu bieten hat, manche wertvolle Belehrung danken.

D. H. Gunkel-Berlin, Elias, Jahve und Baal. II. Reihe, 8. Heft, 76 S. Die Arbeit weist nach, daß die meisten Erzählungen von Elias Sagen sind, aber gerade als solche geeignet, in Verbindung mit den wenigen einwandfreien geschichtlichen Nachrichten, den Charakter und das Lebenswerk des Elias scharf zu zeichnen.

Prof. D. Hermann Guthe-Leipzig, Jesaia. II. Reihe, 10. Heft. 70 S. Wir lernen hier, aufs beste beraten von einem gründlichen Kenner des Alten Testaments, den Jesaias und die Hauptgedanken seiner Predigt kennen und auf Grund der israelitischen Volksgeschichte verstehen.

Prof. D. Adolf Jülicher-Marburg, Paulus und Jesus. I. Reihe, 14. Heft. 72 S. In klarer Beweisführung wird gezeigt, wie in manchen Lehren, so in der Betonung der Freiheit vom Gesetz, in der „Anbetung des Glaubens“ und besonders in der Erlösungslehre eine Kluft zwischen Paulus und Jesus offenbar vorhanden ist, wie aber in den ewigen Bestandteilen der neuen Religion: Glaube, Hoffnung und Liebe, sowie in den sittlichen Idealen und der Energie zu ihrer Durchführung volle Übereinstimmung zwischen beiden herrscht. Die Untersuchungen kommen zu dem Schlusse, daß „das Christentum dem Paulus viel verdankt, aber nicht sein Dasein; dafür schuldet es den Dank dem Größeren: Jesus“.

Prof. Lic. Rudolf Knopf-Marburg, Die Zukunftshoffnungen des Urchristentums. I. Reihe, 13. Heft. 64 S. In kurzen, markigen Zügen wird der Leser darüber orientiert, wie von einzelnen Personen und Richtungen über die letzten Dinge gedacht worden ist und welchen Wert die verschiedenen Anschauungen für den Menschen haben. Der Verfasser schildert

Digitized by Google

zunächst die von den Babyloniern und Persern beeinflußten jüdischen Hoffnungen, an welche sich eng die realistischen Erwartungen der ältesten christlichen Kirche anschließen. Er zeigt sodann, wie diese bald Widerspruch fanden, veranlaßt besonders durch die griechische Eschatologie, der sich in vielen Stücken die Evangelisten und die alten Kirchenlehrer anschlossen. Zum Schlusse entwirft er ein Bild von dem Leben der Seligen und der Verdammten nach dem Tode, wie es die Petrusapokalypse bietet.

Prof. Dr. C. H. Becker-Heidelberg, Christentum und Islam. III. Reihe, 8. Heft. 56 S. In diesem Büchlein lernen wir unter kundiger Führung die mannigfachen Beziehungen kennen, welche zwischen dem Islam und dem Christentum des Mittelalters zu bemerken sind. Wir erfahren, wie der Islam in seiner Welt- und Lebensauffassung, in seiner Pflichtenlehre, in seinem Kultus, ja sogar in seiner Mystik und Dogmatik in vielfacher Weise durch das Christentum beeinflußt worden ist, wie er aber wieder auf die Entwickelung der christlichen Philosophie deutlich erkennbar eingewirkt hat.

Pfarrer Lic. J. Jüngst-Stettin, Pietisten. IV. Reihe, 1. Heft. 80 S. Recht ansprechend macht uns J. bekannt mit den religionsgeschichtlichen Zuständen Deutschlands in der Zeit nach dem 30jährigen Kriege, um uns dann lebensvolle Charakterbilder von Spener, August Hermann Francke, Gottfried Arnold und Zinzendorf vorzuführen und schließlich die segensreichen und nachteiligen Einflüsse des Pietismus auf das kirchliche Leben des 19. Jahrhunderts darzulegen.

Prof. D. Paul Wernle-Basel, Paulus Gerhardt. IV. Reihe, 2. Heft. 68 S. Die von dem Verfasser absichtlich gewählte geschichtliche Betrachtung, die Paul Gerhardt im Rahmen seiner Zeit zu verstehen sucht, sieht in ihm „den vollendetsten Typus lutherischer Theologie und Frömmigkeit des 17. Jahrhunderts". Sie erklärt auch die Vorzüge und Mängel seiner Dichtungen. Den Beweis dafür erbringt W. in einer strengen, aber durchaus sachlichen Kritik zahlreicher Gerhardtscher Lieder.

Prof. Dr. Gustav Krüger-Gießen, Das Papsttum. Seine Idee und ihre Träger. IV. Reihe, 3./4. Heft. 160 S. In schnellem Fluge führt uns der Autor durch fast zwei Jahrtausende römischer Papstgeschichte, geschickt unbedeutende Zeiten übergehend und wichtige Epochen hervorhebend. Trotz aller Kürze ist es ihm gelungen, uns ein deutliches Bild von der Gesamtentwickelung der päpstlichen Herrschaft zu verschaffen. Zahlreiche Quellenstücke illustrieren in willkommener Weise die interessanten Ausführungen.

Prof. D. A. Meyer-Zürich, Was uns Jesus heute ist. V. Reihe, 4. Heft. 64 S. Nach einem kurzen Nachweise darüber, wie sich die Anschauungen über Jesus im Wechsel der Zeiten und Völker geändert haben, begründet M. ausführlich, daß er die Gottheit Jesu ablehnt, weil die Ablehnung das gesunde Ergebnis der neuen Geistesentwickelung und Weltanschauung ist, weil Jesus selbst nie hat Gott sein wollen, und weil es dem eigentlichen Bedürfnis unserer Religion widerspräche, wenn Jesus sich als Mittler zwischen uns und Gott gestellt hätte. Im weiteren aber versteht er es, uns eindringlich zu zeigen, wie viel wir trotzdem noch an Jesus haben, indem er ihn darstellt als eine große geschichtliche Persönlichkeit, die zum Begründer einer weltumfassenden Geistesbewegung geworden ist, als

Digitized by Google

den Begründer unseres Glaubens und unseres inneren Lebens, als den Befreier von Sünde und Schuld, als eine Stimme Gottes an uns.

Als eine freundschaftliche Streitschrift gegen die Religionsgeschichtlichen Volksbücher von D. Bousset und D. Wrede bezeichnet sich eine Broschüre von D. Julius Kaftan, Jesus und Paulus. 78 S. Tübingen, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). Der Verfasser rechnet sich zu denen, welche die moderne Weltanschauung ablehnen, und behauptet, daß diese Weltanschauung bei Bousset und Wrede die geschichtliche Darstellung beeinflußt und zu unrichtigen Resultaten geführt hat. Seiner Meinung nach hat Jesus bereits vor seinem öffentlichen Auftreten sich als Messias gewußt – und zwar als Messias im apokalyptischen Sinne – und den Messiaserweis durch den Vater zuversichtlich erwartet. Paulus aber darf nicht als Dogmatiker angesehen werden, bei dem eine begrifflich konstruierte Lehre von Christus das Rückgrat der Verkündigung ist. Er predigt, was er erlebt hat, die Grundsätze inneren religiösen Lebens, und ist der vorbildliche Ethiker des Christentums. Nur übertriebene Objektivität und eine Betrachtung, die Nebensächliches zur Hauptsache macht, kann ihn in einen wesentlichen Gegensatz zu Jesus setzen. Gerade durch Paulus und keinen anderen ist das Evangelium Jesu dem Christentume erhalten worden. Evangelium Jesu und Predigt Pauli gehören innerlich zusammen und bilden mit dem Johannesevangelium die maßgebenden Anfänge unserer Religion. – Das Büchlein ist mit innerer Überzeugung und Wärme geschrieben und verdient Beachtung.

Gleichfalls zu empfehlen sind vier Bändchen aus der bekannten Sammlung Göschen, Leipzig, G. J. Göschensche Verlagshandlung. Bd. geb. 80 Pf. Es sind Lic. Dr. W. Staerk, Neutestamentliche Zeitgeschichte. Bd. I: Der historische und kulturgeschichtliche Hintergrund des Urchristentums. 192 S. Bd. II: Die Religion des Judentums im Zeitalter des Hellenismus und der Römerherrschaft. 168 S., sowie Lic. Dr. W. Staerk, Die Entstehung des Alten Testaments. 170 S. und Prof. Lic. Dr. C. Clemen, Die Entstehung des Neuen Testaments. 168 S. Die ersten beiden Bändchen geben in knapper, allgemeinverständlicher Darstellung klare Schilderungen der politischen und kulturgeschichtlichen Zustände zur Zeit der Begründung des Christentums, während die letzten beiden in streng wissenschaftlich begründeter Weise, aber doch auch dem Laien genehmer Form über die literaturgeschichtlichen Verhältnisse unserer biblischen Bücher orientieren.

Eine interessante religionsgeschichtliche Abhandlung stammt von dem bekannten Berner Professor D. Karl Marti, Die Religion des Alten Testaments unter den Religionen des vorderen Orients. 88 S. Tübingen, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). Geh. 2 M., geb. 3 M. Sie schildert die Entwickelung der israelitischen Religion in ihren vier Phasen: als Nomaden-, Bauern-, Propheten- und Gesetzesreligion, vergleicht sie mit den anderen orientalischen Religionen und zeigt sie überall als eine eigenartige, mit ihrem ethischen Monotheismus und der lebendigen organischen Verbindung von Religion und Sittlichkeit.

Ein engbegrenztes Thema wird behandelt in dem Abdrucke eines Vortrages von Prof. B. Duhm, Die Gottgeweihten in der Alttestamentlichen Religion. 34 S. Tübingen, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). 60 Pf.

Digitized by Google

Die fesselnden Ausführungen gewähren dem Leser einen Einblick in das Leben der Gottesmänner der israelitischen Religion: der Propheten, Priester und Leviten, Nasiräer und Nabi, entwickeln deren Grundanschauungen und zeigen die Aufgaben, die sie erfüllten. Seinen Zweck, die Unterschiede zwischen echt religiöser Entwickelung und unedlen Seitentrieben klar erkennen zu lassen und den starken Abstand unserer eigenen Religionsauffassung von der alttestamentlichen Religion zum Bewußtsein zu bringen, erreicht der Verfasser vollkommen.

Erwähnt seien noch zwei Schriften, welche sich mit dem Islam beschäftigen. Wegen der sorgfältigen objektiven Darstellung verdient lobend genannt zu werden ein Bändchen aus der Sammlung „Wissenschaft und Bildung": Prof. H. Reckendorf, Mohammed und die Seinen. 134 S. Leipzig, Quelle & Meyer. Geh. 1 M., geb. 1.25 M. Der Verfasser entwirft darin gewandt ein großzügig angelegtes Lebensbild Mohammeds, indem er von des Propheten Wirksamkeit, seinen Kriegen, seinen Gefährten und seiner politischen Bedeutung berichtet. Zugleich führt er ein in die Grundideen des Islam und weist seine mannigfachen Beziehungen zur jüdischen und zur christlichen Religion nach.

Von einseitigem, durchaus parteiischem Standpunkte urteilt dagegen Muhammad Adil Schmitz du Moulin, Der Islam, d. h. die Ergebung in Gottes heiligen Willen. 285 S. Leipzig, Kommissionsverlag von Rudolf Uhlig. 4 M. Ein anscheinend zum Islam übergetretener deutscher Katholik, der Jahrzehnte lang in fremden Ländern geweilt hat, bietet uns auf Grund seiner Erfahrungen eine Schilderung der Lehre des „verleumdeten" Mohammed und des Lebens seiner Anhänger. Er sieht im Islam nur Vorzüge und macht für Tadelnswertes, das er etwa findet, stets christliche Einflüsse verantwortlich. Das ganze Buch ist eine Verherrlichung des Islam auf Kosten des Christentums und ganz besonders des Protestantismus. Die gute Absicht des Verfassers, den christlichen Europäern das Gewissen zu schärfen und auf offenbare Mißstände nachdrücklich hinzuweisen, soll keineswegs verkannt werden. Man sieht auch gern hinweg über die etwas weitschweifige, von Wiederholungen und auch bisweilen von Widersprüchen nicht ganz freie Darstellung. Entschieden zurückzuweisen aber ist das fortgesetzte Schimpfen auf „die greuliche Erbärmlichkeit und Niederträchtigkeit der Europäer", die mit „allen Lastern, aller nur denkbaren Gemeinheit, rücksichtsloser Selbstsucht und Grausamkeit" behaftet sind.

Ich möchte den heutigen Bericht nicht schließen, ohne noch auf ein paar Bücher hingewiesen zu haben, die nicht in die Reihe der religionsgeschichtlichen Werke gehören. Das erste ist erschienen unter dem Titel Prof. Dr. Heinrich Geffken, Praktische Fragen des modernen Christentums. 126 S. Leipzig, Quelle & Meyer. Geh. 1.80 M., geb. 2.20 M. Es enthält nach einem Vorwort des Herausgebers fünf Vorträge: 1. Was halten wir von der Taufe? Von Pfarrer Lic. G. Traub-Dortmund. 2. Welche Bedeutung hat für uns das Abendmahl? Von Pfarrer C. Jatho-Köln. 3. Wie erziehen wir unsere Kinder zur wahren Frömmigkeit? Von Prof. Dr. A. Meyer-Zürich. 4. Konfirmationsnöte. Von Privatdoz. Dr. Fr. Niebergall-Heidelberg. 5. Was sind uns die kirchlichen Bekenntnisse? Von Pfarrer D. E.

Digitized by Google

Foerster-Frankfurt a. M. Wie die Themen zeigen, sind es wirklich praktische Fragen, die behandelt werden, und wie die Namen der Verfasser erwarten lassen, sind es freie Anschauungen, die mit Besonnenheit und Wärme vorgetragen werden. Uns Lehrer wird besonders der Meyersche Vortrag interessieren. Er enthält wertvolle Anregungen für die Erziehung in Schule und Haus.

Das andere Buch, dem ich recht viele Leser wünsche, ist Pfarrer Lic. G. Traub, Aus suchender Seele. 174 S. Berlin-Schöneberg, Buchverlag der „Hilfe". Geb. 4 M. In kleinen Abhandlungen erbauenden Inhalts auf Grund von Dichterworten, Sprichwörtern, Hausinschriften u. ä. bietet uns der als freier Theolog geschätzte Dortmunder Pfarrer mit einfachen, aber tiefempfundenen und zu Herzen sprechenden Worten herrliche Gedanken dar. Wer einmal die erhebende Wirkung der anregenden Essays verspürt hat, den wird sicher öfters nach solchen Stunden der Andacht verlangen. Das schön ausgestattete Buch eignet sich vortrefflich als Geschenk für ernste Männer und Frauen.

Hinter der Hauptfrage, die jetzt die Lehrerschaft bewegt, die Reform des Religionsunterrichts, ist die Frage der Schulbibel oder eines biblischen Lesebuches, die schon vor Jahren lebhaft besprochen wurde, etwas zurückgetreten. Zur Zufriedenheit gelöst ist sie aber bis jetzt noch nicht. Werke, welche bei der Lösung dieser Frage Hilfe leisten können, werden der Lehrerschaft stets willkommen sein. Wertvolle Dienste in dieser Hinsicht verspricht das jetzt in dritter, völlig neu bearbeiteter Auflage erscheinende Werk: Die Heilige Schrift des Alten Testaments, in Verbindung mit anderen Gelehrten übersetzt und herausgegeben von E. Kautzsch, Professor der Theologie in Halle. Tübingen, Verlag von J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). — Das Werk bietet eine sorgfältige Übersetzung des gesamten Alten Testaments in einem für unsere Zeit klaren und verständlichen Deutsch. Ohne weiteres freilich kann die Übersetzung kaum in eine Schulbibel oder ein biblisches Lesebuch herübergenommen werden. Dazu ist die Ausdrucksweise nicht kindlich genug. Doch das Werk ist ja auch nicht für den Schulgebrauch, sondern für Theologen und gebildete Laien bestimmt. Sie werden mit Freuden die jedem Buche und jedem Abschnitte vorausgeschickten Einleitungen begrüßen, welche mit Inhalt, Aufbau, Quellen und Tendenz der Bücher nach den wirklichen Ergebnissen der neusten Forschungen bekannt machen.

In sorgfältigster Weise sind die Quellen durch Randbuchstaben bezeichnet, und schließlich geben Fußnoten außer den rein philologischen Bemerkungen für den Sprachkenner noch die notwendigen sachlichen Erläuterungen.

Das vortreffliche Werk ist für Lehrerbibliotheken warm zu empfehlen. Aber auch dem einzelnen wird die Anschaffung wesentlich erleichtert durch das Erscheinen in Lieferungen, die alle 5 Wochen 4 Bogen stark für 0.80 Mk. ausgegeben werden. Im Frühjahr 1910 soll das Werk abgeschlossen sein.

Umschau.

Neben Baden erfreute sich bis vor kurzer Zeit das Volksschulwesen Sachsens eines Ansehens, das in den tatsächlichen Verhältnissen keineswegs begründet war. Die Regierung hat selbst die Beweise dafür in der Land-

Digitized by Google

tagsdeputation zur Beratung der auf die Reformierung des Volksschulwesens abzielenden Anträge geliefert. Sie mußte zugeben, daß Ostern 1907 noch 55 Landschulen mit einem Lehrer mehr als 120 und 22 Landschulen mit zwei Lehrern mehr als 240 Schüler zählten, und sie mußte weiterhin bekennen, daß Ostern 1907 noch immer 330 Klassen der einfachen Volksschule mit mehr als 60 Kindern besetzt und in der mittleren und höheren Volksschule noch 284 überfüllte Klassen vorhanden waren. Damit ist aktenmäßig kundgetan, was alle Welt auch vordem schon wußte: daß heute, 35 Jahre nach Einführung des Volksschulgesetzes, für etwa 35000 Kinder in zum Teil ohnedies bereits ungünstigen Schulverhältnissen die gesetzlichen Vorschriften über die Klassenstärke nur auf dem Papiere stehen. Die Kammer lehnte trotzdem die sofortige Durchführung der gesetzlichen Bestimmungen ab. In dem zu erwartenden neuen Volksschulgesetze soll die Höchstzahl der Kinder für Klasse und Lehrer auf 50 beziehentlich 100 festgesetzt werden, welch praktischer Erfolg damit verbunden sein wird, läßt sich daraus ersehen, daß die Regierung in den 35 Jahren seit Erlaß des jetzt geltenden Gesetzes nicht imstande gewesen ist, diesem in jeder Hinsicht Geltung zu verschaffen, mehr aber noch aus dem Beschlusse der konservativen Kammermehrheit, künftig mit der Durchführung des erst zu erwartenden Schulgesetzes, soweit den Gemeinden erhöhte Lasten auferlegt werden, schonend vorzugehen. Der sächsischen Lehrerschaft lag gegenwärtig gar nichts an einer „Reformierung" des Schulwesens, denn sie war von vornherein überzeugt, es würde bei den politischen Verhältnissen des Landes nicht viel Gutes dabei herauskommen. Der Deputationsbericht und die Verhandlungen über denselben im Landtage haben diese Befürchtungen auch als begründet erscheinen lassen. „Der künftige Bau soll aufgerichtet werden auf den drei Grundsteinen der Gottesfurcht, der Königstreue und der Vaterlandsliebe. Auf diesem Boden soll ein harmonisch gegliedertes Gebäude unseres Volksschulwesens erstehen, durch dessen weite und große Fenster Luft und Licht der Gegenwart flutet, durch dessen Fenster sich aber auch für die darin Wohnenden ein freundlicher Ausblick in die Zukunft unseres Volkes eröffnet und durch dessen Tore nach Abschluß der Schulzeit ein Geschlecht herausgeht, das nicht nur wissenschaftlich und mit den nötigen Fertigkeiten für das praktische Leben ausgerüstet ist, sondern vor allen Dingen auch sittlich gefestigt und charaktervoll im Kampfe ums Dasein seinen Mann stellen soll." Diese Worte des Kultusministers klingen schön und verbinden zu nichts. Wir glauben trotz der schönen Worte nicht an die Vorlage und Annahme eines Schulgesetzes, das in Berücksichtigung der pädagogischen Erfahrungen der letzten drei Dezennien und der Fortschritte der pädagogischen Wissenschaft die Forderungen der Neuzeit an die Volksschule gesetzlich formuliert und damit die Wünsche der Sachverständigen — der Lehrerschaft — erfüllt, denn die Regierung sowohl wie die bisherige Landtagsmehrheit haben sich bereits gegen diese Wünsche in allen wesentlichen Punkten ausgesprochen. Es wird nicht erfüllt werden die Forderung der Einheitsschule, die Forderung der konfessionslosen Schule, auch der Wunsch nach einem größeren Einfluß der Lehrerschaft in Schulangelegenheiten, also der Ausbau der Selbstverwaltung in größerem Umfange wird nicht in Erfüllung gehen, denn die Regierungsvertreter haben bereits

Digitized by Google

in den Deputationsberatungen gegen die Schaffung einer Körperschaft nach Art der Landessynode Stellung genommen. Bei den gegenwärtigen politischen Verhältnissen Sachsens konnte nichts anderes erwartet werden. Die Konservativen haben bisher die absolute Mehrheit in der Kammer gehabt, und ein großer Teil der Nationalliberalen steht den Konservativen innerlich näher als den Liberalen. Einem Deputationsmitgliede ist die Lehrerschaft allerdings zu ganz besonderem Danke für die entschiedene Vertretung ihrer Forderungen verpflichtet, dem Abgeordneten Dürr, einem — Konservativen, der allerdings noch vor Schluß des Landtages aus der Partei austrat; selbständig denkende Männer finden dort keinen Boden. Selbstverständlich wird auch die Beaufsichtigung des Religionsunterrichtes durch den Geistlichen beibehalten werden. Nach dem Deputationsberichte hat der Vertreter der Regierung hierzu folgende Erklärung gegeben: „Was die teilweise geäußerten Wünsche nach Beseitigung der kirchlichen Aufsicht über den Religionsunterricht anlangt, so möchte er zunächst an der Hand des Publikationsgesetzes vom 16. April 1873 betonen, daß dem Staate trotz der Beaufsichtigung des Religionsunterrichtes durch die Kirche das Oberaufsichtsrecht über den Religionsunterricht zusteht. Wolle man das Kirchengesetz vom 15. April 1873 in § 5 Absatz 4 abändern, so würde man die evangelische Kirche anders als die katholische behandeln; die letztere würde wohl kaum in eine Änderung ihrer kirchlichen Bestimmungen willigen. Man könne dadurch einem schweren Konflikt entgegen treiben." Die Deputation betrachtete sich in diesem Punkte als nicht zuständig. Unter rund 4 ¹/₄ Millionen Bewohnern des Königreiches Sachsen befinden sich 218 000 Katholiken. Das demnach fast rein protestantische Land — andere Konfessionen sind in verschwindender Minderzahl — kann die kirchliche Aufsicht über den Religionsunterricht nicht aufheben, weil — die katholische Kirche voraussichtlich nicht zustimmen würde. Um nach Canossa zu kommen, braucht man heutzutage keine gefahrvolle Winterreise zu unternehmen. Im historisch-politischen ABC-Buch von Mertens, Berlin, Weidmann'sche Buchhandlung, steht zu lesen: „Kulturstaat, ein Staat, der sich nicht damit begnügt, den Bürgern Schutz und Rechtssicherheit zu gewähren, sondern auch ihr materielles und geistiges Wohl fördert, im vollen Sinne des Wortes ein solcher Staat, der allein und ausschließlich der Träger wahrer Kultur ist, neben dem für ein selbständiges Wirken der Gesellschaften, also auch der Kirchen, kein Raum bleibt." Demnach muß Sachsen nach Auffassung der Regierung aus der Reihe der Kulturstaaten gestrichen werden. Eine so widerstandslose und freiwillige Unterwerfung unter die katholische Kirche findet man wohl nur noch in Bayern, aber man kann es dort wenigstens erklärlich finden.

Aus dem mehrfach erwähnten Deputationsbericht sind auch die Wünsche des Vereins Sächsischer Volksschuldirektoren öffentlich bekannt geworden, die sich mit der Schulaufsicht befassen. Dort heißt es in einer Anmerkung: „In der Direktoreneingabe werden folgende Wünsche vorgetragen: 1. Der Verein Sächsischer Schuldirektoren bittet auf das nachdrücklichste, keinerlei Beschränkung der Schulleitungs- und Schulaufsichtsrechte des Direktors zu gestatten. Eine solche würde unter allen Umständen eine schwere Schädigung der schulischen Interessen und der gedeihlichen Entwickelung des vater-

Digitized by Google

ländischen Volksschulwesens bedeuten." In keinem Lande vereinigt sich in der Hand des Schulleiters eine solche Machtfülle als wie in Sachsen. Ein dem Verfasser dieses bekannter angesehener Direktor erklärte einst auf Befragen, daß ein geschickter Direktor jederzeit imstande sei, auch einen tüchtigen Lehrer „unmöglich" zu machen. Wer die mittelalterlichen Disziplinarbestimmungen und ihre skrupellose Anwendung in manchen Orten kennt, wird an der Wahrheit dieser Behauptung nicht zweifeln. Der Verein Sächsischer Volksschuldirektoren hat aber nur einen Wunsch, den er auf das „nachdrücklichste" vertritt: „keinerlei Beschränkung der Schulleitungs- und Schulaufsichtsrechte zu gestatten," und er stellt als Begründung Behauptungen auf, die zu beweisen er sich augenscheinlich nicht einmal bemüht und die er auch nicht beweisen kann. Die Lehrerschaft besitzt heute die sittliche Reife, die einzig und allein den Erfolg ihrer Tätigkeit in der Schule garantiert. Die bis jetzt vielfach beliebte Gängelei ist nicht nur überflüssig, sondern höchst schädlich. Viele Direktoren sind heute die geschäftigen Friseure, die immer von neuem die alten Zöpfe flechten, daß sie länger halten. Der Wunsch des Vereins Sächsischer Schuldirektoren ist nicht aus der Sorge um das Wohl der Schule, sondern aus der Sorge um ihre eigene Machtvollkommenheit hervorgegangen; sie befürchten, eine Stufe von ihrem hohen Throne herabsteigen zu müssen und das wäre das Schlimmste, was nach ihrer Meinung der Schule passieren könnte, damit wäre eine „gedeihliche Entwickelung des vaterländischen Volksschulwesens ausgeschlossen und eine schwere Schädigung der schulischen (!) Interessen" verbunden. Gibt es noch jemand, der sich für so wichtig hält, der so von seinem eigenen Werte und von seiner Bedeutung überzeugt ist als die Herren im Verein Sächsischer Volksschuldirektoren. Im Epigrammstil gehalten, frei von dem Ballaste des Beweises, entspricht die Bitte ganz der selbstbewußten Würde und dem Bewußtsein von dem unbegreiflich hohen Werte ihres Amtes mit Disziplinarbefugnissen für die Entwickelung der Schule. Sie können es nicht ertragen, als Kärner am Werke angesehen zu werden, sie wollen die Vögte sein, die ihren Herren die Überzeugung beibringen, daß nur dann gearbeitet wird, wenn sie mit der Peitsche in der Hand dabeistehen. Ich beneide sie nicht um ihre selbstgewählte Rolle.

Die Thesen des Sächsischen Lehrervereins zur Reform des Religionsunterrichtes (mitgeteilt in Heft 2 des lauf. Jahrg.) haben eine erfreuliche Bewegung im ganzen Lande hervorgerufen. Die Geister scheiden sich und nehmen in zahlreichen stark besuchten Versammlungen in großen und mittleren Städten für oder gegen Stellung. Das Merkwürdige bei diesen Versammlungen ist, daß fast alle Redner auf orthodoxer Seite ihre Rede mit einem Glaubensbekenntnis verbinden, meistens damit eröffnen, daß ein Kollege mit Recht sagen konnte, es sei verkehrt, den Glauben in diesen Debatten so hervorzukehren, denn darin leiste jeder katholische Bauer mehr. Diese Versammlungen haben das Gute, daß die Bevölkerung genötigt wird, Stellung zur Frage des Religionsunterrichts zu nehmen, das hat wiederum zur Folge gehabt, daß niemand mehr die Notwendigkeit einer Reform bestreitet. Da man den Ernst und die Geschlossenheit der Lehrerschaft in der nachdrücklichen Forderung nach einer zweckmäßigen Reform richtig einschätzt, da man ferner eine Lehrerschaft, der der Glaube an die Ewigkeitswahrheit der

Digitized by Google

Dogmen verloren gegangen ist, auf orthodoxer Seite nicht als geeignete Lehrer der Dogmen ansehen kann, die man durchaus der Schule erhalten will, so mehren sich die Stimmen, die für eine Übernahme des Religionsunterrichts durch die Geistlichen eintreten. Auch mit dieser Lösung kann die Lehrerschaft zufrieden sein, denn die Art der religiösen Einwirkung auf die Kinder, die von der Lehrerschaft erstrebt wird, ist nicht notwendig an besondere Unterrichtsstunden gebunden. Die Gelegenheiten dazu ergeben sich täglich, ja stündlich ganz von selbst. In der sächsischen Landessynode hat der Geh. Kirchenrat D. Pank, Leipzig, einen Antrag zur Reform des Religionsunterrichtes eingebracht, der folgendermaßen lautet:

Die Landessynode wolle beschließen wie folgt:

„Die Landessynode erklärt, daß sie eine Umgestaltung des Religionsunterrichts in der Volksschule in sachlicher und methodischer Beziehung und vom religiösen und pädagogischen Gesichtspunkte aus für angezeigt erachtet und dabei folgende grundsätzliche Stellung einnimmt:

1. Sie erachtet obenan, daß ein von gegenseitigem Vertrauen getragenes einheitliches Zusammenwirken von Kirche und Schule auch in Zukunft für eine ersprießliche Erziehung der Jugend nötig und für unser Volk von höchstem Werte sei;

2. Sie widerstrebt nach wie vor nicht der Durchführung einer ausschließlich fachmännischen Staatsaufsicht über die Schule, aber über die religiöse Unterweisung der heranwachsenden Kirchenglieder hält sie an Pflicht und Recht der Kirche, sie zu beaufsichtigen, fest;

3. Sie ist damit einverstanden, daß der Religionsunterricht im wesentlichen ein Unterricht in der biblischen Geschichte sei, sowie in der Geschichte der christlichen Kirche, und daß die Person Jesu im Mittelpunkt des Unterrichts stehe. Aber sie hält es für unerläßlich, daß in der biblischen Unterweisung den jugendlichen Seelen die christlichen Heilswahrheiten und die Person Jesu Christi so nahe gebracht werden, daß sie ihn nicht nur als religiös sittliches Vorbild und als großen Sittenlehrer, sondern auch als ihren Heiland und Erlöser kennen lernen.

4. Sie empfiehlt eine neue Auswahl des religiösen Lernstoffes, sowie womöglich Milderung des Lernzwangs, aber sie hält es für wichtig und segensreich, daß nach wie vor der Jugend ein möglichst reicher Schatz an Sprüchen und Liedern ins Leben mitgegeben werde;

5. Sie hält bei dem Katechismusunterricht eine Änderung der methodischen Behandlung und des Maßes der gesetzmäßigen Einprägung für notwendig, aber sie will die Unterweisung der Jugend im Geist und Bekenntnis der evangelisch-lutherischen Kirche verbürgt wissen, und sie hält daran fest, daß zu diesem Zwecke das volkstümlichste evangelisch-lutherische Bekenntnis, der kleine Katechismus Luthers, unersetzlich sei;

6. Sie will nicht einen derartig konfessionellen Religionsunterricht, daß dadurch der Gegensatz gegen die Bekenner anderer Konfessionen verschärft werde, aber sie will, daß die Kinder zu vollbewußten lebendigen Gliedern der evangelisch-lutherischen Kirche und gerade dadurch zur rechten Duldsamkeit gegen Andersgläubige erzogen werden.

Digitized by Google

Unterstützt ist der Antrag noch vom Geh. Kirchenrat D. Meyer-Zwickau, Geh. Hofrat Opitz-Treuen, Geh. Kirchenrat Rietschel-Leipzig, Ministerialdirektor Dr. Schröder-Dresden und dem Präsidenten der Synode Grafen Vitzthum von Eckstädt.

Daß bei einer Annahme dieser Thesen von einer Reform nicht die Rede sein kann, bedarf nicht erst einer näheren Darlegung. Wenn es der Respekt vor den hohen Herrn, die hinter diesem Antrage stehen, zuließe, so würden wir auf den Pferdefuß aufmerksam machen, der überall hervorsieht. Das würde eine Scheinreform werden, die nicht einmal imstande wäre, die Bewegung für eine wirkliche Reform auf kurze Zeit aufzuhalten. Die Lehrerschaft wird nicht eher nachlassen, als bis ihre Forderungen erfüllt worden sind, sie hat sogar die Pflicht, die Öffentlichkeit auf die schweren Mängel aufmerksam zu machen und sie wird diese Pflicht erfüllen.

Wir haben an dieser Stelle vor einiger Zeit Zweifel darüber ausgesprochen, ob es in Deutschland einen Kultusminister gibt, der die Rechte des Staates gegenüber der Kirche in genügender Weise wahre. Die Gerechtigkeit gebietet es, diese Tatsache zu konstatieren.

Diesen seltenen Mann besitzt Württemberg im Kultusminister von Fleischhauer. Unterm 29. Nov. v. J. hatte das bischöfliche Ordinariat Rottenburg – Bischof Keppler, der sich als Modernistentöter einen Namen gemacht hat – eine gleichzeitig veröffentlichte Eingabe an die Regierung gerichtet, in der dem Bedauern darüber Ausdruck gegeben wurde, daß dem Ordinariat nicht vor Feststellung des Entwurfs der Volksschulnovelle amtlich Gelegenheit zur Äußerung gegeben worden wäre, und die dann dem Ministerium die schweren Bedenken vortrug, die das Ordinariat gegen die Einschränkung der kirchlichen Schulaufsicht, die Durchbrechung des Prinzips der Konfessionsschule usw. hege. Der Kultusminister wies, unterstützt von der Kammer, die Anmaßungen des bischöflichen Ordinariats so entschieden zurück, daß der Abgeordnete Hieber am folgenden Tage in der Kammer erklären konnte:

„Wir haben im Landtag allen Grund, an die Seite der Staatsregierung zu treten und es anzuerkennen, daß der Kultusminister in so entschiedener Weise das Hoheitsrecht des Staates gewahrt hat. Ich bin überzeugt, daß das im ganzen Lande ein lebhaftes Echo und freudige Zustimmung finden wird."

Die geistliche Schulaufsicht in Württemberg ist übrigens durch die 2. Kammer abgelehnt worden und die Ortsschulaufsicht ist einem Volksschulrat übertragen worden, der bei ein- und zweiklassigen Schulen seinen Mitvorsitzenden (den Geistlichen) oder eins seiner sonstigen Mitglieder beauftragen kann, Schulbesuche zu machen, ohne daß sie befugt sind, Anordnungen zu treffen. Bei drei- und mehrklassigen Schulen wird die Ortsschulaufsicht von den Schulvorständen, den Oberlehrern bezw. Rektoren ausgeübt.

Nicht überall ist die katholische Kirche so unduldsam wie in Deutschland. Wo es nicht anders geht, fügt sie sich in das Unvermeidliche, wenn nur der Staat seine Rechte energisch vertritt. In der „Freien Schule" wird eine Aussprache des Erzbischofs von Baltimore, Kardinal Gibbons, des Hauptes der katholischen Kirche in den Vereinigten Staaten, mit einem Mitarbeiter

der „Frankfurter Zeitung" mitgeteilt, die das beweist und die zu gleicher Zeit die Zufriedenheit mit den bestehenden Verhältnissen erkennen läßt. Einen Teil dieser Unterredung bringen wir hiermit zum Abdruck:

Einen großen Eindruck machte es dem Besucher, daß er Kirche oder Religion niemals im Zusammenhang mit der Politik nennen hörte. „Diese vollkommene Trennung von Kirche und Staat, wie bewährt sie sich?" fragte er. Der Kardinal antwortete: „O, sie bewährt sich ganz ausgezeichnet. Für beide Teile ganz ausgezeichnet . . . Sie schwächt die Opposition gegen Kirche und Religiosität."

Auf die Bemerkung: „Es gibt hierzulande gar keine Geistlichen, die sich politisch betätigen?" sagte Kardinal Gibbons: „Nein — daß sie von der Kanzel herab Partei ergriffen, würden wir niemals dulden. Die Kanzel ist nur für Religion bestimmt, nicht für Politik. Religion und Politik sollten immer scharf getrennt bleiben."

Das Zwiegespräch schloß: „. . . . Würde die Kirche geradezu verbieten, daß ein Geistlicher sich sonstwie mit Politik beschäftigte?"

Der Kardinal: „Sie würde sehr entschieden davor warnen. Es kommt gar nicht vor. Die Gemeinden selbst würden es nicht dulden."

Der Besucher: „Ist der Eindruck richtig, daß das Volk im ganzen hier religiöser, wirklich religiöser ist, als es in den meisten Ländern Europas der Fall zu sein scheint?"

Der Kardinal: „Ja, ich glaube, das ist richtig. Gerade weil Religion und Politik so getrennt sind, fühlen und bekennen die Amerikaner sich gerne als gläubige Nation." —n.

Berichtigung. Die Mitteilungen Heft 4, S. 180, Zeile 44—46, entsprechen nicht mehr den Tatsachen. Die Verpflichtung zum Organistendienst besteht in Baden nicht mehr, und die Verordnung betr. Beaufsichtigung der Kinder in der Kirche ist aufgehoben. Wir hatten diese Mitteilungen den Tageszeitungen entnommen.

Bücher von denen man spricht.

Wir durchleben heute die Umwertung aller Werte. Auf allen Gebieten stehen wir neuen Formen gegenüber, die uns Rätsel aufgeben. Die Lösung in der Vergangenheit suchen, daran denken wir immer zuerst. Daß es aber ein vergebliches Bemühen ist, aus der Historie Vorschriften für die formale Äußerung des Lebendigen zu ziehen, das erkennen wir heute. Zum Erfassen der modernen Zeit kommen wir nur, wenn wir sie zu verstehen suchen. Es gibt noch nicht allzuviele führende Geister, die zu diesem Erleben hinführen.

Uns liegen zwei Heftchen vor, die, jedes für sich ein Teilgebiet behandelnd, solche Arbeit leisten. Das eine ist: Naumann, die Kunst im Zeitalter der Maschine. Buchverlag der Hilfe, Berlin-Schöneberg 1908. Was soll man noch zum Lobe Naumann'scher Geisteskinder sagen? Wo der Künstler sich so mit dem Wirtschaftspolitiker eint wie bei Naumann, da muß eine Persönlichkeit sprechen, die die modernen Fragen — und daß alles, was mit Maschine zusammenhängt, zu solchen geworden ist, das wissen wir nur zu gut — zu beantworten vermag. Naumann blickt tief und weit und weist auf Zusammenhänge hin, die das jeweilige Gebiet in ganz neuem Lichte erscheinen lassen. Das macht die Lektüre auch der vorliegenden Schrift so wertvoll.

Die andere Schrift ist im Verlage von Strecker & Schröder in Stuttgart erschienen und nennt sich „Die Schönheit der großen Stadt". Der Verfasser ist August Endell, ein bekannter Architekt. Mit Genehmigung des Verlages lassen wir das Büchlein (Preis M. 1.60) selbst sprechen, um zu zeigen, wie ein Mann der Technik über die modernen Probleme sich ausspricht. Schon aus der kleinen Probe wird der Leser erkennen, daß das Büchlein in seiner Eigenart ganz ausgezeichnet zu den Quellen führt.

Die Liebe zum Heute und Hier. Es gibt nur eine gesunde Grundlage für alle Kultur, das ist die leidenschaftliche Liebe zum Heute und Hier, zu unserer Zeit, zu unserem Lande. Man redet so viel von Patriotismus. In maßlosen Worten wird Deutschlands Überlegenheit nach jeder Richtung behauptet: deutsche Denker, deutsche Dichter, deutsche Maler über alle anderen gestellt, und mit komischem Eifer jeder fremde Einfluß abgeleugnet oder wütend bekämpft. Als ob es darauf ankäme, als ob man seine Mutter liebte, weil sie die klügste und schönste Frau ist und nicht darum, weil man mit tausend und tausend unzerreißbaren Fäden an sie geknüpft ist, weil man sie genauer, feiner, intimer kennt als irgendeinen anderen Menschen. Wann wird die lächerliche Anmaßung aufhören, ganze Völker ethisch abzuurteilen und sich selber mit biederen Reden an die Spitze aller Lebenden zu stellen. Kann in diesen Dingen überhaupt etwas errechnet und gemessen werden. Wer will denn sagen, ob Kant und Bach mehr sind als Dante und Michelangelo. Würde unser Land nicht auch dann uns Heimat sein, wenn es karg und bettelarm in jeder Hinsicht wäre, wenn es keine schimmernde Vergangenheit hätte, wenn es nie einem Genie das Leben gegeben hätte?

Wer seine Vaterlandsliebe erst rechnend begründen, sie durch hochmütiges Verurteilen fremden Lebens und Wirkens stützen muß, der weiß nicht, was Heimat ist. Heimat ist eben nicht, wie man gewöhnlich annimmt, gleichbedeutend mit dem Land, in dem man wohnt, sondern dies Land mit seinem ganzen Leben in einem bestimmten Zustand, in einer bestimmten Zeit erlebt unter ganz persönlichem Gesichtswinkel. Jeder schafft sich seine Heimat. Und was für den einzelnen gilt, gilt auch für ein ganzes Volk: seine Heimat, das sind die gemeinsamen Stücke der Einzelwelten; es ist das, was die Gesamtheit als Umgebung, als gemeinsamen Untergrund ihres Lebens empfindet. Es ist nicht der Boden und seine im Laufe der Zeiten gewordene Gestalt, Landschaft und Städte, so wie sie sind, sondern so wie und so weit sie empfunden, erlebt werden. Darum kann dieselbe Umgebung verschiedenen Menschen sehr verschiedene Heimatsempfindung geben. Je stärker jemand Land und Zeit erlebt, um so reicher, weiter und eigener ist sein Heimatsgefühl. Darum ist Heimat nichts Festes, Unwandelbares, sondern ein Werdendes, stetig sich Änderndes, und von unserem Leben und vor allem unserem Anschauen abhängig. Sie ist für jeden etwas vollkommen Einziges, mit nichts zu vergleichen und darum in ihrem Werte gegen die Heimat anderer nicht abschätzbar, so wenig wie man die Welt abschätzen kann. Und wenn Pessimisten es tun, so verfallen sie einem Irrtume, der dem naiven Menschen naheliegend und verzeihlich, einem Nachdenkenden nicht unterlaufen sollte. Dem um sein Leben Kämpfenden scheint jedes Mißlingen ein hartes Versagen des Schicksales, es ist begreiflich, daß er ein stetiges Gelingen ersehnt und ganz übersieht, daß ja nur das Versagen unseren Wünschen Stärke und Wert verleiht, daß Glück und Unglück gar nicht zu trennen sind, da sie erst in Gemeinschaft dem Leben Richtung und Bewegung geben. Nur die bedrängenden Ufer formen die Wasser zum Strome, nur die Notwendigkeit zwingt den leicht ermüdenden, spielerischen Menschen zu weitausschauenden, wohlgefügten Taten. Sorge und Qual formen erst das Glück, das ohne sie niemals als solches empfunden würde. Und was im Leben des einzelnen Sorge, Unglück bedeutet, das sind im Leben eines Volkes die Abgründe des Lasters, der schmutzigen Not. Man geht so gern mit frommem Schauder daran vorbei und beklagt die Verderbnis der Zeit. Auch diese Klage ist nur Angst vor dem Leben, Romantik. Es ist so billig, sich rein zu dünken, weil man diesen dunklen Dingen aus dem Wege geht. Auch hier liegen neue Aufgaben. Auch hier gebiert Notwendigkeit die Tat. Und heute können wir helfen, dem Leid der Vergangenheit stehen wir mit gebundenen Händen gegenüber. Man kann an gewisse Momente früherer Zeiten gar nicht denken, weil Qual und Ohnmacht einen überwältigen. Heute ist aber auch das Schrecklichste Ansporn zum Wollen und Handeln.

Leibloses Leben, leidlose Heimat mögen Kinder sich wünschen und solche, die nicht wissen, daß Leben Bewegung, Handeln, Erfülltsein ist. Der Tätige wird nicht kleinlich den Wert der Heimat errechnen wollen nach dem, was sie ihm gibt, sondern wird sie vor allem zu erleben trachten. Nur dem, der sich in sie vertieft, ist sie bunt und lebendig. Man muß zufassen können. Heimat ist kein totes Geschenk, das man bekommt, ob man es ersehnt oder nicht. Sie erschließt sich in Wahrheit erst dem Suchenden. Nur das Erlebte ist Heimat. Schon darum ist es so töricht, aus den Leistungen der Vorfahren einen Nationalschatz begründen zu wollen. Bach, Kant, sie sind für die, die sie begreifen und empfinden, nicht für die, die in derselben Gegend geboren sind.

Heimat will errungen sein. Erst vor dem Auge des Suchenden entsteht sie. Weil man nicht suchen will, tadelt man das Heute und Hier und flüchtet in die Zerrwelt des Traumes; weil man in Unkenntnis die Wirklichkeit zu klein, zu gering schätzt, geht man verbittert und böse an unermeßlichen Schätzen vorüber. Denn die Welt ist unendlich, nicht bloß in Raum und Zeit, im großen und kleinen, sondern in den Arten und Weisen, wie wir sie betrachten können. Immer haben die Menschen geglaubt, am Ende zu sein, nichts mehr erwarten zu dürfen, und immer hat ein wenig Suchen neue und aberneue Tore geöffnet. Immer wieder finden sich ängstliche Gemüter, die in frommer Demut warnen, zu weit zu gehen im Suchen, die warnen, den Geheimnissen, dem Unbekannten nachzuspüren, weil man so sich alle Freude an der Welt zerstöre. Welch kindliche Gotteslästerung! Als ob nicht gerade das die herrlichste Gewißheit wäre, daß die Welt nie und nirgend ein Ende hat, daß wir ungestraft jeden Schleier heben dürfen; immer werden dahinter neue Wunder, neue Geheimnisse verborgen liegen. Suchen hat immer nur bereichert, hat immer neue nie geahnte Schönheit enthüllt. Freilich nicht alles ist schön, was ist. Wir müssen auslesen. Die Natur fragt nicht nach unserem Sehnen, sie hat ihre Zwecke und Wege für sich. Aber das Erstaunliche ist eben, daß trotzdem, wo wir auch suchen mögen, überall überreiche Erfüllung geboten wird.

Darum bedeutet das Erringen der Heimat so namenloses Glück, eine so unendliche Bereicherung der Seele. Wer die Augen offen hat, nicht mit Vorurteilen und kleinlichen Motiven sucht, wer sich ganz hingeben kann an das Jetzt, an das Hier, dem wird die Heimat zu einem Wunder, bunter und reicher als irgendein Traum. Dem wird sie zur ewig kräftespendenden Mutter. Denn solches Schauen und Aufnehmen ist Glück, ist Stärkung, Erlösung und Gesundung. Denn solches Schauen ist eins mit der Tat, kein betäubender Traum, der weit hinwegführt und dann den Schläfer mit jähem Sturz ins wache Leben zurückwirft, sondern ein Erleben am hellen Tag, ein Sporn zum Leben im Jetzt und Hier.

Darum ist solches Schauen der Heimat auch der einzige sichere Führer zu einer einheitlichen Kultur, zum Gestalten. Gestaltbar ist nur das Heute, und nur wer das Heute wirklich empfinden kann mit all seinen Möglichkeiten, seinen Ansätzen zur Entwicklung, seinen Bedürfnissen, nur der kann in Wahrheit gestalten. Die Kenntnis fremden und vergangenen Wollens hilft nicht weiter Gotische Marktplätze und barocke Platzanlagen sind heute eine Maskerade. Nur wer den Rhytmus der heutigen Stadt fühlt, kann eine Stadt bauen so, wie wie wir sie brauchen.

Vertiefung in die Heimat tut uns vor allem not, Erkenntnis ihres Wesens, lebendiges Fühlen ihrer Bewegtheit. Die Befreiung von allen kurzsichtigen, süßlichen Phrasen, die das Wort „Heimat“ erniedrigt haben, ihm den starken Sinn geraubt haben. Die wahrhaftige Liebe zum Vaterland, die leidenschaftliche Liebe zum Heute und Hier. Der Weg dazu ist nicht leicht zu finden, denn die lauten Patrioten haben zu oft gerade das Wertvollste mit Schmutz beworfen und der Verachtung preisgegeben. Nur vorurteilsloses, eindringliches Schauen kann hier Führer sein. Nur immer neue Versuche, das Empfundene zu sagen, können helfen, die Verwirrung zu beseitigen und in diesen Dingen ein einheitliches, nationales Fühlen entstehen zu lassen.

Notizen.

Ein neues Lehrmittel. (Zum Einschaltbild.) Ist nicht der erste Eindruck Erstaunen? Den Kalkpanzer unseres Krebses, Haut und Knochengerüst einer Ratte in glasartiger Durchsichtigkeit vor sich zu erblicken, muß dem Uneingeweihten im ersten Augenblick wie ein rätselhafter Zauber erscheinen. Der Wert solcher Präparate für die Zwecke des Unterrichtes ist insofern von überragender Natur, als sie an einem und demselben Objekte eine ganze Reihe von Organisationszügen und Organsystemen veranschaulichen, zu deren Darstellung man sich bisher einer Mehrzahl von Präparaten bedienen mußte, ohne jedoch dabei einen gleichen Effekt zu erzielen. Wir stellen etwa ein Skelett vor der Klasse auf; aber wie die Fleischteile und inneren Organe zu dem Knochengerüst gelegen sind, das gelang bisher nur in unvollkommener Weise klar vor Augen zu führen, so daß die Vorstellungskraft des Schülers das Wichtigste ergänzen mußte. Oder wir demonstrieren die Anordnung der Eingeweide, so war auch dies bisher nur möglich, nachdem an dem geöffneten Körper des betreffenden Tieres wesentliche Eingriffe vorgenommen waren, so daß auch in diesem Falle das Präparat an seiner ursprünglichen Natürlichkeit in stärkerem oder geringerem Maße Einbuße erleiden mußte. Alle diese Übelstände kommen bei den abgebildeten Präparaten in Fortfall. Wir sehen an ihnen die äußere Körpergestalt, und im Innern lassen sich fast sämtliche Einzelheiten mit wunderbarer Klarheit studieren; und das alles, ohne daß auch nur der leiseste Einstich in den Leib des Tieres vorgenommen wäre. Da erkennen wir z. B. an dem Präparat der Wanderratte fast jeden einzelnen Knochen des Skeletts: Rippen, Wirbel, Schulterblatt, Schlüsselbein, Ober- und Unterkiefer, ja selbst die lang durch die Kieferknochen sich erstreckenden Wurzeln der gewaltigen Nagezähne sind von außen so deutlich sichtbar wie an einem geöffneten Schädelpräparat. Aber mehr noch: im Brustkorbe sieht man die Lungenflügel und das Herz, in der Bauchhöhle heben sich Magen und Leber klar von dem verworrenen Knäuel der übrigen Eingeweide ab, und sogar das Gehirn ist durch seine knöcherne Hülle hindurch in seinen wesentlichen Abschnitten von außen mühelos zu erkennen. Kurz, die Präparate enthüllen uns alles das, was ein Röntgenbild von idealer Schönheit zu zeigen vermag; ja sie übertreffen die Leistungsfähigkeit eines solchen noch ganz erheblich dadurch, daß sie alle Einzelheiten der Organisation vollkommen plastisch erscheinen lassen. Und noch ein weiterer Punkt scheint mir von einiger Bedeutung zu sein. In unserer gegenwärtigen Zeit wird jeder einzelne mit einer solchen Unsumme von Bildern und Eindrücken überschwemmt, daß die Kunst einer mehr behaglichen und vertiefenden Betrachtung auch schon bei der heranwachsenden Jugend mehr und mehr zu schwinden droht. Jene Präparate fordern zu einer solchen verweilenden Betrachtung aber geradezu heraus. Je mehr man sich in den Anblick dieser Objekte vertieft, desto mehr Einzelheiten enthüllen sie dem forschenden Blick; und immer wird durch neue kleine Entdeckungen die Freude an einer hingebenden Betrachtung wieder frisch belebt. Dr. W. Sch.

Darwin und Haeckel. In der ganzen zivilisierten Welt sind in diesen Tagen zwei bedeutungsvolle Gedenktage gefeiert worden: Der 100. Geburtstag von Charles Darwin und der 75. Geburtstag Ernst Haeckels. In Wort und Schrift ist dieser Pfadfinder gedacht worden. Wir machen unsere Leser besonders auf die beiden Sondernummern aufmerksam, die Linde und Beyhl haben erscheinen lassen. Die „Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung" und die „Freie Bayersche Lehrerzeitung" brachten sachkundige Artikel, die die Bedeutung der beiden Großen für die Gegenwart beleuchteten. Aus den „Festnummern" der übrigen Presse seien die der „Umschau", Wochenschrift für die Fortschritte in Wissenschaft und Technik (Frankfurt a. M.), hervorgehoben. Die berufensten Autoren haben dazu beigesteuert, so Wilhelm Bölsche über „Darwins Persönlichkeit", Geh. Hofrat Prof. Dr. Richard Hertwig-München „50 Jahre Darwinismus", Dr. L. Reh „Ernst Haeckel zu seinem 75. Geburtstag", Prof. Dr. Aug. Forel „Rassenentartung und Rassenhebung" u. a. m. Die erwähnten Umschau-Hefte, welche auch einzeln abgegeben werden (zusammen M 1.20), bieten eine ausgezeichnete Orientierung über die Leistungen der beiden Geistesheroen.

Kurse. Der Deutsche Verein für Knabenhandarbeit versendet soeben das Programm seines Lehrerseminars zu Leipzig für 1909. Den Anforderungen der

Entwickelung folgend, ist dasselbe umfangreicher als in früheren Jahren. Zu den seitherigen, regelmäßig abgehaltenen technischen Kursen treten hinzu: 1. zwei Kurse zur Ausbildung im Werkunterrichte von je vierwöchiger Dauer; 2. ein Fortbildungskursus von vierwöchiger Dauer für Handarbeitslehrer und Leiter von Schülerwerkstätten; 3. ein Informationskursus für Schulleiter, Schulaufsichts- und Verwaltungsbeamte. Meldungen dafür sind nur an Herrn Seminar-Direktor Dr. Pabst, Leipzig, Scharnhorststraße 19, zu richten.

Bücheranzeigen.

Die zur Besprechung eingesandten Werke werden sämtlich dem Titel nach an dieser Stelle aufgeführt. Die Besprechung selbst bleibt vorbehalten.

Schmidt-Rosin: Pädagogisches Jahrbuch 1906. (309 S.) Berlin 1907, Gerdes & Hödel. Brosch. M. 5.80, geb. M. 6.20.

Jahrbuch, Pädagogisches 1907. (Der Pädagogischen Jahrbücher 30. Band.) Herausgegeben von der Wiener Pädagogischen Gesellschaft. Redigiert von Theodor Steiskal. (200 S.) Wien 1908, Manzsche Hofbuchh. Brosch. 3 Kr.

Wagner, Max: Zur Naturgeschichte des Fortbildungsschülers. Ein Beitrag zur Kenntnis der Altersstufe, die in den Fortbildungsschulen unterrichtet wird. (53 S.) Leipzig 1907, Alfred Hahns Verlag. Brosch. M. –.80.

Walter, Ernst: Faustskizzen zum Gebrauche beim naturkundlichen Unterrichte. 1. Heft. (30 S.) Leipzig 1907, Alfr. Hahns Verlag. Brosch. M. –.50.

Teupser, Karl, Schuldirektor in Leipzig: Wegweiser zur Bildung heimatlicher Rechenaufgaben. 2. vermehrte und verbesserte Aufl. (164 S.) Leipzig 1907, Alfred Hahns Verlag. Brosch. M. 2.–, geb. M. 2.50.

Verhandlungen des 2. Preuß. Fortbildungsschultages zu Hannover am 3. und 4. Oktober 1907. Stenograph. Bericht. (124 S.) Hannover 1908, Helwingsche Verlagsbuchhandlung. Brosch. M. 1.–.

Häberlein, H.: Die Ethik des Geschlechtslebens. (32 S.) Berlin 1908, Franz Wunder. Brosch. M. –.50.

Henke, Paul und Richard Müller: Schulwörterbuch, nach psychologischen Gesichtspunkten bearbeitet. (116 S.) Leipzig 1907, Alfred Hahns Verlag. Brosch. M. –.50, kart. M. –.65.

Freytags Schulausgaben und Hilfsbücher für den deutschen Unterricht. Heinrich von Kleist. Prinz Friedrich von Homburg. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Anton Benedict. 3. Aufl. (112 S.) Leipzig 1907, G. Freytag. Geb. M. –.60.

Freytags Schulausgaben und Hilfsbücher für den deutschen Unterricht. Paul Hagen und Thomas Lenschau. Auswahl aus den höfischen Epikern des deutschen Mittelalters. I. Bändchen: Hartmann von Aue und Gottfried von Straßburg. (104 S.) Leipzig 1906, G. Freytag. Geb. M. –.80.

Henke, Paul und Richard Müller: Zum Rechtschreiben in der Volksschule. Begleitwort zum Schulwörterbuch, nach psychologischen Gesichtspunkten bearbeitet. (16 S.) Leipzig 1907, Alfred Hahns Verlag. Brosch. M. –.25.

Zelter, Johannes: Deutsche Sprachen und deutsches Leben. Sprach- und kulturgeschichtliche Bilder für Lehrer und Freunde unserer Muttersprache. Mit einem Begleitwort von Dr. Prinz. (146 S.) Arnsberg 1907, J. Stahl. Brosch. M. 2.–, geb. M. 2.40.

Reisert, Dr. Carl: Freiburger Gaudamus, Taschenliederbuch für die deutsche Jugend. (222 u. 8 leere S.) Freiburg i. Breisgau 1908, Herdersche Verlagsbuchhandlung. Geb. M. 1.20.

Wolfgang, Eberhard: Sie, Glossen über die Frau und die Frauenfrage. (41 S.) Breslau, Verlag H. Fleischmann.

Müller, Dr. Iwan von: Jean Paul und Michael Sailer als Erzieher der deutschen Nation. Eine Jahrhunderterinnerung. (112 S.) München 1908, C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung. Brosch. M. 2.–.

Koester, Herm. L.: Geschichte der deutschen Jugendliteratur. In Monographien. II. Teil. (191 S.) Hamburg 1908, Alfred Janssen. Brosch. M. 2.50.

Voigt, G., Professor, Kgl. Provinzial-Schulrat in Berlin: Die Bedeutung der Herbartischen Pädagogik für die Volksschule. 4. verbesserte Auflage. (116 S.) Leipzig 1908, Dürrsche Buchhandlung. Brosch. M. 1.80.

Leclair, Anton von: Erziehung und Willensfreiheit. (20 S.) Wien 1908, A. Pichlers Witwe & Sohn.

Sleeswijk, Dr. R., Nervenarzt: Über die Bedeutung des psychologischen Denkens in der Medizin. (36 S.) Bussum 1908, J. A. Sleeswijk.

Schnehen, Wilhelm von: Energetische Weltanschauung. Eine kritische Studie. (141 S.) Leipzig, Theod. Thomas. Brosch. M. 3.—.

„Pädagogische Zeitfragen." Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der Erziehung. Herausgegeben von Franz Weigl. Band IV, Heft 19. Gedächtnis und Memorieren. Vom Herausgeber. (60 S.) München 1908, Val. Höfling. Brosch. M. —.80.

Brockdorff, Baron Cay von: Die wissenschaftliche Selbsterkenntnis. (216 S.) Braunschweig 1908, Appelhans & Co. Brosch. M. 4.—, geb. M. 4.75.

Eucken, Rudolf: Der Sinn und Wert des Lebens. (162 S.) Leipzig 1908, Quelle & Meyer. Brosch. M. 2.20, geb. M. 2.80.

Präparationen zu den biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments. Band I. Altes Testament: Urgeschichte, Erzvätergeschichte, Volksgeschichte. Von Schulrat Dr. Richard Staude. 15./17. Auflage. (290 S.) Dresden 1907, Bleyl & Kaemmerer. Brosch. M. 4.—, geb. M. 4.60.

Religionsunterricht. Band IV: Das Leben Jesu und der erste und zweite Artikel. Präparationen von Professor Dr. E. Thrändorf. 4. vermehrte und verbesserte Auflage. (213 S.) Dresden 1908, Bleyl & Kaemmerer. Brosch. M. 2.80, geb. M. 3.40.

Die religiösen Ideale der modernen Theologie. Vier Vorträge, gehalten in Frankfurt a. M. (88 S.) Frankfurt a. M. 1908, Moritz Diesterweg. Brosch. M. 1.60.

Lesebuch, Religionsgeschichtliches. In Verbindung mit W. Grube (Berlin), K. Geldner (Marburg), M. Winternitz (Prag) und A. Metz (Basel) Herausgegeben von A. Bertholet (Basel). (401 S.) Tübingen 1908, J. C. B. Mohr. Brosch. M. 6.60, geb. M. 8.—.

Kühn, Karl: Biblische Geschichten für Unterklassen. 7. vermehrte Auflage. (48 S.) Berlin 1907, Gerdes & Hödel. Kart. M. —.30.

Gebet, Das. Gedanken und Betrachtungen eines deutschen Literarhistorikers. Den Gebildeten unter den Verächtern gewidmet. (88 S.) Stuttgart 1908, J. F. Steinkopf. Geb. M. 1.50.

Bettex, F.: Das Wunder. 6. Aufl. (108 S.) Stuttgart 1907, J. F. Steinkopf. Geb. M. 1.50.

Döll, Professor Dr: Dühringwahrheiten in Stellen aus den Schriften des Reformators, Forschers und Denkers. Nebst dessen Bildnis. (157 S.) Leipzig 1908, Theod. Thomas. Brosch. M. 3.—.

Gesellschaft, Die. Herausgegeben von Martin Buber. Bd. XVI: Die Schule von Gurlitt. (112 S.) Frankfurt a. M. Literarische Anstalt Rütten & Loening. Kart. M. 1.50, geb. M. 2.—.

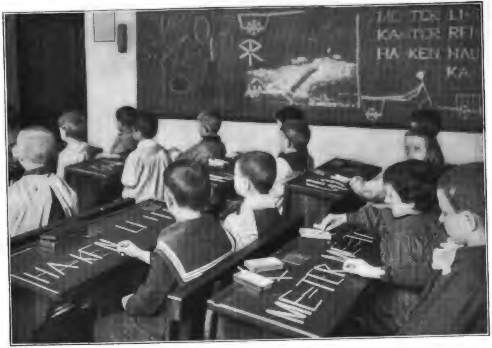
Wohlrabe, Rektor Dr.: Schäden und Gefahren der sexuellen Unsittlichkeit und deren Bekämpfung. (84 S.) Leipzig 1908, Dürrsche Buchhandlung. Brosch. M. 1.20.

Meusch, Karl: Lesefrüchte. (206 S.) Arnsberg 1908, J. Stahl. Geb. M. 1.50.

Winkler, H.: Die babylonische Geisteskultur. (154 S.) Leipzig 1908, Quelle & Meyer. Brosch. M. 1.—, geb. M. 1.25.

Lange, Helene: Die Frauenbewegung in ihren modernen Problemen. (135 S.) Leipzig 1908, Quelle & Meyer. Brosch. M. 1.—, geb. M. 1.25.

Statistik des Unterrichtswesens der Hauptstadt Budapest. Für die Jahre 1900/01—1904/05. (120 S.) Berlin, Kommissionsverlag von Puttkammer & Mühlbrecht. Preis M. 2.—.



Buchstabenlegen mittels Stäbchen.

Aus: Wetekamp, Die Selbstbetätigung in der Erziehung.
B. G. Teubner, Leipzig.

Digitized by Google

20. Jahrgang 1908/1909 **Neue Bahnen** Heft 7 April 1909

Mr. Huret und die deutsche Pädagogik.

Von Arthur Wolf.

Mr. Jules Huret vom Pariser Figaro, ein kluger feiner Kopf, Patriot — nicht von der Art, die beim Wehen der Trikolore in Begeisterungstaumel gerät, der schwarzweißrote Grenzpfähle Wutanfälle auslösen — ein starker, warmherziger, der vom Nachbar lernen möchte, wie man's machen muß oder auch nicht machen muß, um politisch, wirtschaftlich, kulturell vorwärts zu kommen — Mr. Huret hat seinen Landsleuten ein Buch gegeben, in dem er seine Beobachtungen über Deutschland und die Deutschen niedergeschrieben, von dem nun auch der zweite Teil[1]) in deutscher Übersetzung vorliegt. Ein Buch, das gut und sehr nützlich auch dem Deutschen zu lesen ist; denn indem er seine Vorzüge und seine Schwächen unterstreicht, wird es ihn stutzig und nachdenklich machen. Er wird finden, daß manches, was er an sich selbst als Vorzug rühmt, den Fremden gleichgültig läßt, wenn es ihn nicht gar etwa abstößt; manche vermeintliche Schwäche aber erscheint dem fremden Auge anziehend, ja es entdeckt in ihr vielleicht sogar eine latente Kraft, die unerkannt und unbedankt Gutes wirkt. So kommen wir, Goethe sagt's zu Eckermann, bei dem engen Verkehr zwischen Franzosen, Engländern und Deutschen in den Fall, uns einander zu korrigieren. Man lernt einander verstehen, lernt einander schätzen; freut sich, wenn die nationalen Eigenheiten vom Beobachter richtig erkannt und gewertet werden, und ohne seine Eigenart preiszugeben, sucht man doch auch das Gute vom Gegner aufzunehmen und auf seine Weise zu verwerten.

Die Franzosen haben uns Deutsche wiederholt zum eingehenden Studium gemacht. Neckers geistvolle Tochter schrieb 1810 ihr berühmtes Werk „De l'Allemagne", worin sie ihren Landsleuten deutsche Art und Kunst empfiehlt, und erst ganz kürzlich hat Henri Lichtenberger, Professor an der Universität Paris, ein Buch über „Das moderne Deutschland und seine Entwickelung" erscheinen lassen. Wir haben viel Schmeichelhaftes gehört, oft ist uns widerwillig Lob gespendet, manchmal hat man uns

---

[1]) In Deutschland. I. Teil Rheinland und Westfalen. II. Teil Von Hamburg bis zu den polnischen Ostmarken von Jules Huret. Autorisierte Übersetzung von E. von Kraatz. Leipzig-Berlin-Paris.

geschmäht. Frei von Vorurteilen sucht uns Jules Huret gerecht zu werden. — Er hat die Dame Germania gründlich auskultiert, ausgefragt, belauscht und beobachtet. Er hat Deutschland bereist von der Maas bis an die Memel, ist in die Kohlengruben Westfalens hinabgestiegen und ist vor dem ärmlichen Schmutz polnischer Dörfer der östlichen Provinzen nicht zurückgeschreckt, er hat in den Ratsstuben der großen Stadtgemeinden nachgeforscht und in den Bureaus unserer Handelshäuser, wie in den Salons der Diplomaten; hat gesehen wie in den Industriezentren die Schlote rauchen, die Räder sausen, das Eisen in den Stahl- und Walzwerken glüht und fließt, hörte die Dampfhämmer dröhnen, sah die Krane in den Hafenstädten, die schwere Ballen und Kisten in die Schiffsbäuche hoben und senkten, sah den verwirrenden Mastenwald in den Häfen beider deutschen Meere, sah Kanäle und Brücken, Schienenstränge auf, über und unter der Erde. Sah alles mit offenem Auge und geübtem Blicke. Er kannte Amerika und England und fragte sich: Woher dieser gewaltige Aufschwung ohne Beispiel?

Wie kamen diese Deutschen, diese Träumer und Idealisten, kam diese Rasse, der die unsere an Intelligenz doch keineswegs nachsteht, die wir an Beweglichkeit des Geistes, an rascher Auffassung, an psychologischem Instinkt, an Geschmack übertreffen, deren Boden karg, deren Klima unfreundlich, deren Charakter im Grunde unliebenswürdig, deren Sitten plump, roh und aufdringlich: wie kamen sie zu dem Platze an der Tafel dieser Erde? Sie rücken ihren Vettern überm Kanal bedenklich nahe, und es scheint, als wollten sich diese germanisch-angelsächsischen Völker diesseits und jenseits des Atlantik in die Schätze des Erdballs teilen. Er fragte es mit dem schmerzlichen Gefühl des Patrioten und dem scharfen Blick des Arztes, dem die hippokratischen Spuren im Antlitz seiner Nation nicht entgehen.

Huret war nicht der Einzige. Schon vor etwa zehn Jahren hatte sein Landsmann Edmond Demolins, Herausgeber der wissenschaftlichen Monatsschrift La Science Sociale, bei Firmin-Didot ein Buch erscheinen lassen — A quoi tient la superiorité des Anglo-Saxons —, in dem er ähnliche Fragen stellte, ähnliche Untersuchungen führte wie Huret. Auch er beleuchtete scharf die Rassengegensätze und hoffte von einer Erkenntnis eigener Irrtümer Gutes für sein Volk. Es ist für den Pädagogen überaus anziehend und lehrreich zu lesen, wie beide Männer der Schule (die bekommt es auf beiden Ufern des Rheins gesteckt!) und der Erziehung des heranwachsenden Geschlechts Vorwürfe machen und ihre Vorschläge für eine Gesundung zu hören.

Die französische Schule, sagt Demolins, bildet Beamte, Bürokraten, Abhängige; aber keine Menschen, die sich selbst aus den widrigen Affären des Lebens ziehen. Man frage hundert junge Franzosen, welche das Gymnasium verlassen, für welche Laufbahn sie sich bestimmen: Dreiviertel von ihnen werden antworten, daß sie die Anstellung in einem Staatsamte anstreben. Den unabhängigen Berufen (professions indépendantes) wenden sich im allgemeinen nur diejenigen zu, die es nicht so weit gebracht haben, daß sie in eine der Staatskarrieren eintreten können, und auch dann suchen die Gescheiterten ihr Brot lieber noch als Privatbeamte, als Journalisten und Schriftsteller. Aber da sie in der Schule die Fähigkeit, eine Frage gründlich zu studieren, nicht erworben haben, so sind ihre Werke ohne Tiefe, sie brillieren und sind behend im schnellen und gewagten Generalisieren. Es sind prachtvoll zornige Worte, mit denen Demolins seinen jungen Landsleuten ihre Bequemlichkeit, ihr Ruhebedürfnis, ihr Zurückweichen vor der Anstrengung und Gefahr vorwirft, Worte scharf und schneidend wie Zolas berühmtes: J'accuse. Es scheint, als hielten es die Franzosen mit dem spanischen Sprichwort Descanzar es salud – Ausruhen ist gesund!

Ein Hamburger Reeder, den Huret befragte, antwortete ihm: Ich glaube, daß der Stillstand Ihrer Geschäfte bei all Ihrem Wohlstand oder vielmehr bei all Ihrem Reichtum mit davon herrührt, daß die Franzosen sich zu früh von den Geschäften zurückziehen. Sobald ein Industrieller fünfzig oder fünfundfünfzig Jahre alt wird, wenn nicht schon vorher, denkt er daran, in den Ruhestand zu treten; und was nun gar den kleinen Kaufmann anbelangt – wenn er sich eine elende kleine Rente erworben hat, träumt er gleich vom Landleben und vom Angeln! Ist das nicht weise! ruft Huret in einem Anfall von philosophischem Pessimismus aus. Halten wir dagegen, was der englische Gelehrte Sir John Lubbock sagt: Wenn wir Engländer als Nation es zu etwas gebracht haben, so kommt es zu einem großen Teile daher, daß wir harte Arbeiter sind. Wir, seufzt Demolins, lehren unseren Kindern, daß es höchste Weisheit ist, sich so gründlich wie möglich den Schwierigkeiten zu entziehen und allen Gefahren des Lebens.

Und wir Deutschen? – Gehen wir in dem Bestreben, den Schülern das Dasein so leicht wie möglich zu machen (das an und für sich löblich ist), nicht doch vielleicht schon zu weit? Aus lauter Furcht, für rückständig gehalten zu werden, das zarte Kinderhirn zu überbürden, wagen wir kaum noch eine Gipfelleistung zu verlangen. Der Vorwurf der Überbürdung der Kinder durch die Schule ist ebensooft erhoben worden,

wie zurückgewiesen. Ist aber erst einmal die Neigung sich anzustrengen, die Fähigkeit zu arbeiten verloren gegangen, so gewinnt sie sich nicht so leicht zurück. Was für den einzelnen gilt, trifft auch für die ganze Nation zu, denn schließlich ist ja die Willenspotenz eines Volks die Summe aller Einzelenergien.

Wenn Demolins nicht müde wird, die Arbeit als Quelle des Glücks für Volk und Individuum zu preisen, nicht müde wird die Engländer zu rühmen und sie immer aufs neue seinen Volksgenossen als Vorbilder zu empfehlen, so erregt sich Huret immer aufs neue über eine Wesensseite des deutschen Volks, für die der Franzose mehr Verwunderung als Verständnis entgegenbringt — die Disziplin: Und das ist es, — diese unausgesetzte Ernsthaftigkeit bei der Anstrengung auf allen Stufen der Leiter, vom reichen Prinzipal herab bis zum geringsten Arbeiter, und diese resignierte und trübselige Bedächtigkeit, die sich blindlings der Disziplin unterwirft, ist es, die das Glück des Landes gemacht hat.

Es wäre höchst interessant und lehrreich zu untersuchen, wie unser Volk, dem doch Ungebundenheit und Freiheitsdrang seit des Tacitus Zeiten bezeugt wird, zu dieser Disziplinierung gekommen ist. Ist sie, durch äußere Umstände veranlaßt, dem Volke anerzogen? Ist sie eine dem deutschen Volkscharakter immanente Eigenschaft? Vielleicht durch slavische Blutmischung? Oder ein Rest aus den Zeiten feudaler Unterdrückung? Gewiß ist, daß im Geistesleben unserer Nation individualistische, diskrepierende Tendenzen mit sozialen, disziplinierenden gewechselt und sich bekämpft haben. Hier nur zwei Namen: Stirner und Marx. Und das Zeugnis Goethes: Wir sind lauter Partikuliers, an Übereinstimmung ist nicht zu denken; jeder hat die Meinung seiner Provinz, seiner Stadt, ja seines eignen Individuums, und wir können noch lange warten, bis wir zu einer Art von allgemeiner Durchbildung kommen.

Aber trotz der lateinischen Aufschrift — disciplina — ist der Inhalt gut deutsch; es handelt sich im Grunde genommen um nichts anderes als um die Treue des einzelnen gegen die Gesamtheit, um die Gefolgschaft gegen eine Idee oder eine Person, die diese Idee verkörpert. Diese freiwillige Hingabe an eine Sache, diese Unterdrückung des Eigenwillens zugunsten des Gesamtwillens, die im Extrem bis zur Lächerlichkeit, ja bis zur Unwürdigkeit herabsinken kann, diese Disziplin ist für den Franzosen Huret ein Problem, dem er von allen Seiten auf den Leib zu rücken versucht, wie einem höchst verdächtigen Wesen, von dem man noch nicht sicher ist, ob es beißt oder ob es sich streicheln läßt. Immer wieder fragt und forscht er: Ein deutscher Botschafter, dem ich

meine Verwunderung über diese nationale Disziplin aussprach, sagte zu mir: Ohne Disziplin, ja, ohne diese militärische Disziplin würde die staunenswerte Ordnung, die Ihnen in unseren kleinsten Städten und in all unseren öffentlichen und privaten Verwaltungen aufgefallen ist, einfach nicht vorhanden sein . . . Aber vor allem würde es ohne Disziplin bei uns keine geistige Einheit geben, kein nationales Leben, vielleicht sogar auch keinen wirklichen Wohlstand. Und dasselbe hörte er aus dem Munde des Dr. Emil Rathenau, dem Sohne des bekannten Generaldirektors der Allgemeinen Elektrizitäts-Gesellschaft in Berlin: Das, was Deutschland stark macht, ist der Geist der Disziplin, das Pflichtgefühl, der Sinn für Verantwortlichkeit und die Achtung vor der Autorität, die alle unteren Stände unseres Volkes erfüllen.

Schule, Heer, politische Organisationen (man denke an die Sozialdemokratie!), Straßenpolizei, Beamtenhierarchie, Kirche: sie alle wirken mit zu dieser Unterwerfung unter die Autorität. Auf der gewissenhaften Pflichterfüllung beruht die Sicherheit unseres äußeren Lebens. Der Geist Kants geht noch um in den Seelen der Deutschen von heute; das Pflichtbewußtsein, die Treue am Kleinsten, dies gute Erbteil aus harter Zeit, ist noch nicht aufgebraucht. Wenn es auch scheint, als würde dieses Vätererbe jetzt manchmal belächelt, als etwas, das nicht mehr so recht in die reiche Neuzeit passe. Jede Tugend, auf die Spitze getrieben, wirkt lächerlich. Und wir wollen uns freuen, daß der ängstliche Pedant, dem ein vergessenes Satzzeichen Hitzfriesel auslöste, nur selten noch als Karrikatur in den Witzblättern auftritt. Es mag aber nicht vergessen werden, daß wir in unseren Schulen mehr denn 90% Mittelschlag unterrichten, und daß Fleiß, Ordnung und Treue, die Tugenden der Mittelmäßigkeit, seine Stärke und sittliche Größe ausmachen. Der Genius möge seine Schwingen regen, und sobald wir seines Geistes Wehen spüren, wollen wir die Schere hübsch in die Tasche stecken.

Daß der Deutsche zu stark betreut, zu sehr gegängelt wird, wer wollte es leugnen? Hat nicht Huret recht, wenn er spöttisch bemerkt, in Deutschland käme der Schutzmann gleich nach dem lieben Gott, manchmal auch vor ihm? Spottet nicht jeder Ausländer über die Unmasse der „Verbote"? Das unachtsame Überschreiten eines Weges kann dem loyalsten Bürger, der jeden Abend die ihm von Gott bescherte Obrigkeit in sein Gebet einschließt, 14 Tage Haft oder 60 M. Geldstrafe eintragen. Aus diesem Polizeistaate herauszukommen, dazu mögen uns die Schulen aller Grade verhelfen. Das walte der Geist Diesterwegs und Dittes'!

Huret mokiert sich über die 7 Verbote, die er auf einem Straßen-

bahnwagen gefunden: 1. Rauchen verboten! 2. Ausspucken verboten! 3. Es ist verboten, den Kopf während der Fahrt hinauszustecken! 4. Es ist verboten, auf dem Perron den Platz des Schaffners einzunehmen! 5. Es ist verboten während der Fahrt auf- und abzusteigen! 6. Es ist verboten, die vordere Wagentüre zwischen 1. Oktober und 31. März zu öffnen! 7. Der Fahrschein darf während der Fahrt nicht weggeworfen werden! Er wundert sich darüber, daß ein fehlendes Schulkind bei seinem Wiedereintritt in die Schule einen Entschuldigungszettel vorzuweisen hat und daß die Versäumnisse in eine Liste eingetragen werden. Der Ahnungslose! Er kennt nicht unser listenreiches System. Hat keine Ahnung von der Fruchtbarkeit manches überpflichteifrigen Schulleiters, der seine anvertraute Herde mit einem Stacheldrahtzaune von Paragraphen umgibt. Mögen die Verbote auch noch so gut gemeint sein — ihre Unzahl wirkt lächerlich und beschämend und macht uns im Auslande zum Gespött. Daß in einer solchen Kleinkinderbewahranstalt alles freie, selbständige Handeln in die Binsen geht, ist ohne Zweifel.

Ein kurzer Ausflug ins Zoologische sei zur Bestätigung dieser Behauptung gestattet: Mehr als bei anderen Haustieren, sagt Brehm[1]), sieht man an den Schafen, wie Sklaverei entartet. Das zahme Schaf ist nur noch ein Schatten von dem wilden. Alle Lebhaftigkeit und Schnelligkeit, das gewandte, behende Wesen, die Kletterkünste, das kluge Erkennen und Meiden oder Abwehren der Gefahren, der Mut und die Kampflust, welche die wilden Schafe zeigen, gehen bei den zahmen unter. Charakterlosigkeit ohnegleichen spricht sich in ihrem Wesen und Gebahren aus. Der stärkste Widder weicht feig dem kleinsten Hunde; blindlings folgt die Masse einem Führer, gleichviel ob derselbe ein erwählter ist oder bloß zufällig das Amt eines solchen bekleidet. Kein Tier läßt sich leichter hüten, leichter bemeistern als das zahme Schaf; es scheint sich zu freuen, wenn ein andres Geschöpf ihm die Last abnimmt, für das eigne Beste sorgen zu müssen. Daß solche Geschöpfe gutmütig, sanft, friedlich, harmlos sind, darf uns nicht wundern; in der Dummheit begründet sich ihr geistiges Wesen, und gerade deshalb ist das Lamm nicht eben ein glücklich gewähltes Sinnbild für tugendreiche Menschen.

Nicht? — Aber es scheint für Regenten und Rektoren das Sinnbild des getreuen Untertanen zu sein, der in seinem passiven Gehorsam auf eignes Nachdenken und Urteilen verzichtet, willig jeden Befehl ausführt als Einer, der ein Amt hat und keine Meinung.

---

[1]) Tierleben III, S. 339.

Zurück aus dem Parabolischen ins Reale, aus der Hürde zur Schule, die Huret als nichts anderes als kleine Kasernen erscheinen! Die Schuldisziplin, sagt er, ist geradezu bewunderungswürdig . . . Diese großen Knaben (in den Fortbildungsschulen) von 16 und 17 Jahren sind artig und aufmerksam, wohldiszipliniert und folgsam. Wie die Kinder stehen sie auf, um dem Lehrer zu antworten . . . Man beobachte nur das Hineingehen der Klassen in einem großen Gymnasium, wo 800 Schüler oder gar mehr während der Pause auf dem Hofe spielen. Ein Pfiff ertönt: selbst die leidenschaftlichsten Spieler halten automatengleich inne, und sofort ordnet sich alles wie durch Zauber zu Gliedern; keiner bleibt zurück, und die Kleinsten sind die Eifrigsten. Was hier Huret am deutschen Gymnasium bewundert, mißfällt seinem Landsmann Demolins am französischen. Er schreibt über das Internat: Es ist nach dem Muster einer Kaserne organisiert; man steht auf mit dem Schlage der Trommel oder der Glocken, man marschiert in Reih und Glied, um von einer Lektion zur anderen überzugehen; die Spaziergänge sogar gleichen dem Vorbeimarschieren eines Regiments. Die Erholungsstunden werden meist in einem Innenhofe zugebracht, der mit hohen Gebäuden umgeben ist; die jungen Leute gehen darin gruppenweise hin und her, kaum daß sie spielen.

Nun, mir scheint, das ist von unserer Art nicht sehr verschieden.

Huret kommt nicht aus dem zwiespältigen Gefühl heraus, mit dem man den glücklichen Rivalen beneidet, der man doch im Grunde seines Herzens nicht sein möchte. Beamte, Angestellte, Dienstboten machen ihm den Eindruck, als ob sie nicht imstande wären, irgend etwas ohne Weisung zu tun: Der Herr hat es gesagt! das bedeutet für sie das Gesetz und die Propheten . . . Diese blinde Unterwerfung, die uns unfaßlich ist, zeitigt die glücklichsten Resultate, . . . sie bewirkt im ganzen Leben der Nation ein Gefühl von Sicherheit, das mir beneidenswert erscheint.

Wenn Demolins das französische Unterrichts- und Erziehungswesen als verfehlt und gescheitert ansieht und auf die Engländer hinweist, so ist Huret in der Kritik der französischen Schule nicht minder freimütig, und er findet in der deutschen Schule noch immer ein nachahmenswertes Beispiel. Er hat deutsche Schulen aller Grade und an verschiedenen Orten besucht und stellt fest, daß sie hinsichtlich der Bequemlichkeit, Reinlichkeit und Hygiene die französischen bei weitem übertreffen. Und darin gibt ihm jeder unbedenklich recht, der in französischen Städten die in abgelegenen Quartieren liegenden düsteren Gebäude gesehen. Er hat dem Klassenunterricht beigewohnt, Schüler und Lehrer mit dem psychologischen Scharfblick, der seiner Rasse eigen, beobachtet.

Den Hauptunterschied zwischen der französischen und der deutschen Methode sieht er in der Wichtigkeit, die man in Frankreich den geschriebenen und aus Büchern entnommenen Aufgaben beimißt und in dem ungeheuren Übergewicht, das in Deutschland die mündlichen Unterweisungen und die Kopfarbeiten haben. Es befremdet ihn, daß bei uns der Schüler nur selten zur Feder greift, nur selten ein Buch aufschlägt. Unsere übereifrigen Reformpädagogen, die jeder Frage im Unterricht am liebsten den Hals umdrehen möchten, mögen die folgenden Ausführungen des Fremden, der gekommen ist, das Gute zu nehmen, wo er es findet, doch nachdenklich machen. Huret schreibt (Bd. II, 329): Die Aufgabe des (deutschen) Lehrers besteht darin, die Aufmerksamkeit des Schülers beständig durch zahlreiche und mannigfaltige Fragen zu fesseln und wach zu erhalten – eine große und erschöpfende Anstrengung, die viel Eifer und Liebe zur Schule erfordert . . . Er stellt fortwährend Fragen über alle Phasen des Unterrichts, dreht sie um, wendet sie bald so, bald so an und kommt so lange immer wieder von verschiedenen Gesichtspunkten aus auf dieselbe Sache zurück, bis die ganze Klasse sich die betreffenden Begriffe gründlich angeeignet hat. Und um ganz sicher zu gehen, daß jeder Schüler dem Unterrichte folgt und jederzeit aufmerksam zuhört, ruft der Lehrer nicht erst einen Namen auf, um dann die Frage zu stellen, sondern verfährt gerade umgekehrt . . . Diese Methode hat jedenfalls einen Vorzug: nämlich den, daß sie die Aufmerksamkeit der Schüler dauernd anregt. Ich habe dem Unterrichte oft die ganze Stunde hindurch beigewohnt und habe nie erlebt, daß die Neugier eines Knaben oder eines Mädchens auch nur einen Augenblick erlahmt wäre. – Und weiter: Das Bewunderungswürdige dabei ist die Geduld und der erfinderische Geist des Lehrers, die Geschicklichkeit, mit der er immer wieder zweckmäßige Listen erdenkt, um das Interesse des Schülers zu erwecken, die Arbeit in Vergnügen zu verwandeln und die Lehrstunde zu einem anregenden Zusammensein umzugestalten.

Es sind bittere Worte, die der Patriot über den Unterricht in den Schulen seines Vaterlandes findet: Ich habe es immer gesagt und sage es heute wieder: unsere Unterweisung ist eine Papageienunterweisung! Sie macht allerdings am wenigsten Mühe und gibt sowohl dem Lehrer wie dem Schüler Gelegenheit zu glänzen, aber es ist zugleich diejenige Methode, die die geringsten wirklichen Resultate hervorbringt. Und Huret erzählt eine niedliche Anekdote, die wert ist, erwähnt zu werden: Ein Schüler einer Kongregationsschule wird im geschichtlichen Examen über Richelieus Politik befragt und antwortet:

„Seine Politik ging darauf hinaus, die Macht des Hauses Österreich zu verringern . . ."

Und dann fuhr er fort, in aller Ruhe ganze Abschnitte aus seinem Buch aufzusagen. Der Prüfungskommissar fragte schließlich:

„War es ein sehr hohes Haus, dies Haus Österreich?"

„O ja, Monsieur!"

„Wieviel Stockwerke hatte es denn?"

Und der Schüler erwiderte ohne Zögern:

„Drei Stockwerke, Monsieur!"

Würde Herr Huret die Geschichte der deutschen Pädagogik vor Pestalozzi kennen, so würde es ihm leicht sein, seine Anekdotensammlung auch aus deutschen Schulen zu vermehren. Jener französische Kommissar war kein Dummkopf, und seine Methode, die Schüler aufs Glatteis zu führen, sie mit Humor hinfallen zu sehen, ist ebenso amüsant wie lehrreich. Wollen wir die Pharisäer spielen und mit frommem Augenaufschlag behaupten, daß derartige Schülerantworten bei uns Gott sei Dank! unmöglich seien? Es gibt Dinge zwischen Pult und Bank, von denen sich die Seminarpädagogik nichts träumen läßt. Die sogen. Schüler-Aufsätze, die im humoristischen Teile unserer Tagespresse eine ständige Spalte ausfüllen, gemacht oder erlebt, sollten uns vor jedem Hochmute schützen.

Huret ist überzeugt, daß die französischen Kinder die kleinen schwerfälligen Teutonen an Intelligenz übertreffen, aber ebenso fest ist er überzeugt, daß die deutschen Kinder das, was sie gelernt haben, besser wissen. Unsere Pariser Methoden, schreibt er, nützen der angebornen Intelligenz unserer Rasse in keiner Weise; im Gegenteil, sie hindern und hemmen sie wie eine schöne Pflanze, die ein toller Gärtner mit Steinen umgibt, statt ihr Erde und Luft zu gewähren. Er kommt auf den bekannten Versuch jenes Gymnasialdirektors aus Natal zu sprechen, der die Pariser, Londoner und Berliner Elementarschulen mit Hilfe von gleichartigen Aufsätzen, Rechenaufgaben und mündlichen Befragungen miteinander vergleichen wollte, und der Paris in bezug auf Sprachen, schriftliche Mathematik, Deklamation, Ausdruck und Zeichnen den Vorrang gab, London im Singen und Berlin im Kopfrechnen an die Spitze stellte. Würde der Mann, sagt Huret, das wirkliche Wissen oder vielmehr die gründliche Aneignung des gelernten Stoffes, etwa in Geschichte, Erd- und Naturkunde festgestellt haben, so würden die kleinen Deutschen die anderen sicherlich um ein beträchtliches übertroffen haben, und zwar nicht durch die Menge des auswendig gelernten Lehrstoffes, sondern durch die gründliche Beherrschung desselben.

Wir wollen nicht so unbescheiden sein, das Lob, das damit der deutschen Schule gemacht wird, ohne weiteres in die Tasche zu stecken; es soll uns nicht blind machen gegen die Mängel unseres Unterrichts, die aufzuspüren und zu beseitigen eine unserer wichtigsten Aufgaben bleiben muß.

Neben der deutschen Unterrichtsmethode, die dem Franzosen beachtenswert erscheint, fällt ihm vor allem der Realismus der deutschen Pädagogik, die utilitaristische Auswahl des Unterrichtsstoffes auf. Er glaubt zwar, daß die Deutschen wie die Amerikaner in dieser Hinsicht ein wenig weit gehen, gesteht aber, daß, will man die Kinder wirklich gut unterrichten, man bis zum zwölften Jahre keine Zeit verlieren darf, ihnen zweckmäßige und nützliche Dinge beizubringen: Es ist vor allem der Realismus der deutschen Pädagogik, der dem Fremden auffällt! Ich habe hier die greifbarsten amerikanischen Methoden wiedergefunden. Oder vielmehr — jetzt bin ich mir darüber klar geworden — es waren deutsche Methoden, mit denen ich in den Vereinigten Staaten Bekanntschaft gemacht habe.

Er bringt Beispiele, erzählt von Lektionen, denen er beigewohnt, aus Elementar-, Fortbildungs- und Handelsschulen — überall der gleiche Realismus, der die tausenderlei Dinge, mit denen ein Mensch in seinem künftigen Berufe in Berührung kommt, untersucht, prüft, behorcht, befragt, um sie sich nützlich und dienstbar zu machen.

Daß ein solch realistischer Unterricht auf Fachschulen ganz besonders am Platze ist, liegt auf der Hand. Daß er aber da Bankerott machen muß, wo es sich um Gesinnungsstoffe, wo es sich um ästhetische Werte handelt, ist nicht minder zweifelhaft. Der Mangel an ästhetischer Kultur, den der Deutsche an sich beklagen muß, fällt dem feingebildeten Franzosen selbstverständlich auf. Hier liegt unsere Schwäche älteren Kulturvölkern gegenüber. Es scheint, als könnten wir Kunstwerken nicht anders als „begrifflich" nahe kommen; das stoffliche Interesse (wir hören es ja im Museum, im Konzertsaal, im Theater links und rechts von unseren Nachbarn!) ist dem rein sinnenfälligen Interesse gegenüber unendlich überlegen. Wenn Bonus in seiner vielberufenen Schrift Vom Kulturwert der deutschen Schule allen Gesinnungsunterricht aus der Schule hinausweisen möchte, wenn er gar nicht genug kritische Sauce über Schule und Lehrer ausgeifern kann — man möchte geneigt sein, ihm beizustimmen, wenn man das liest, was Huret an einem deutschen Gymnasium erfahren hat: Die Literatur wird auf Gymnasien und Seminaren ganz ebenso wie Arithmetik, Sprachen und Geschichte gelehrt, nämlich

durch Fragen. Hierbei wirkt die Methode geradezu komisch und lächerlich. Ich habe folgendes erlebt:

Lehrer: Wer ist empfindsamer; Goethe oder Klopstock?
Schüler: Klopstock ist der empfindsamere.
Lehrer: Sind Sie sich dessen auch sicher?
Schüler: Ja, ich bin mir ganz sicher.
Lehrer: Und wen halten Sie für edler: Goethe oder Schiller?
Schüler: Schiller ist der edlere.
Und so ging es weiter!

Ein solches Verfahren, um den Kindern Geschmack an den Schönheiten der deutschen Literatur einzuflößen, ist geradezu kläglich. Ich habe mir sagen lassen, daß es gegen dieses Übel kein Mittel gibt, da die Lehrer auf dieselbe Weise unterrichtet wurden und der Mehrzahl nach gar nicht imstande sind, die Größe und den Adel dieser großen Geister gehörig zu erklären (Bd. II, 346).

Muß es also sein? — Wir bemühen uns heiß um eine künstlerische Kultur, um eine Kultur der Seele; haben mit Scham und Schmerz ihren Tiefstand in unserem Volke empfunden, dessen „deutsches Gemüt" uns an Festtagen ach! so zärtlich gepriesen wurde; wir wissen, daß es mit einer Betrachtung von Bildwerken und Schmückung unserer Schulwände nicht getan ist und sind dankbar denen, die uns auf die freie Höhe führen, von wo aus unser entzücktes Auge vom goldnen Überflusse ungeahnter Herrlichkeiten trinken darf. —

Der utilitaristische Betrieb der Wissenschaften führt, behauptet Huret, zu einer Vernachlässigung philosophischer Studien, zu einer Gleichgültigkeit gegen politische und soziale Probleme, zu einer Züchtung einer Unzahl von Spezialisten. Wo soll Deutschland, ruft er aus, seine künftigen Leibnize, Kants, Fichtes, Novalis und Hegel hernehmen? Schon jetzt hat die Zahl und Bedeutung seiner Denker, seiner Künstler und großen Geister merklich abgenommen (Bd. II, 349), und zwar wahrscheinlich in demselben Verhältnis, in welchem seine sehr zahlreichen und sehr tüchtigen Spezialisten zugenommen haben. Aber besteht das einzige Ideal Jung-Deutschlands denn darin, mit Amerika zu wetteifern?

Diese realistische Erziehung der jüngeren deutschen Generation, das Aufgeben der philosophischen Studien interessiert Huret so stark, daß er beim Fürsten Bülow, der ihn empfangen, das Gespräch darauf bringt. Und hierzu muß noch etwas gesagt werden.

Das Volk der Dichter und Denker, der Madame de Staël, das Volk der weltverlornen Idealisten und mystischen Träumer sind wir nicht mehr.

Gleichen nicht mehr dem Poeten Schillers, dem es genug der Wonnen ist, wenn er in dem Himmel des Zeus leben kann, weil er während der Teilung der Erde im Lande der Träume weilte. Das Ideal, dem der moderne Deutsche nacheifert, ist der money-maker aus Amerika; der Mann, der keinen Augenblick Zeit hat, sich auf sich selbst zu besinnen, der gar nicht dazu kommt, sich zu kultivieren, weil jeder Augenblick kostbar für ihn, sich in reale Münze umrechnen läßt. Time is money: niemand weiß das besser als unsere Großindustriellen, Kaufleute, Techniker. Kultur —? Die überläßt man der Frau oder den Töchtern, die mögen, falls ihnen die Manicure, die Exteri-Kultur (o schönes Wort für eine schöne Sache!) Zeit läßt, sich um die Kultur ihrer schönen Seelen bekümmern, mögen die Künste goutieren und im Konzertsaal und Theater ihre Toiletten zur Schau stellen. Die großen Erzieher unseres Volkes — Luther, Schiller, Kant, Fichte — o gewiß! man feiert sie an festlichen Tagen, wenn man sich seines deutschen Gemütes erinnert, hört über sie den Vortrag eines beliebten Redners; aber die geistigen Führer sind sie nicht mehr. Wer mit einem unserer „Industriekapitäne" über Pestalozzi und Elementarbildung sprechen wollte, käme in Gefahr, für verrückt gehalten zu werden. Es ist so lächerlich, daß man gar nicht zu denken wagt, es sei möglich. Muß man nicht Huret beipflichten, wenn er behauptet, das Verständnis für politische und soziale und philosophische Probleme sei bei uns im Schwinden? Man denke nur an Sachsen mit seiner hochentwickelten Industrie und seiner (von der Arbeiterschaft abgesehen) politisch so indifferenten Bevölkerung!

Das siebenjährige Söhnchen eines Großkaufmanns sagte zu seiner Erzieherin, die ihm das Märchen von Hans im Glücke erzählte: Fräulein, seien Sie nicht so fad! In einer großen Berliner Tageszeitung las man folgendes Inserat: Junge Dame, mit besten Empfehlungen, aus guter Familie, empfiehlt sich zu den Kindergesellschaften zur Unterhaltung und Beaufsichtigung der Kinder, die sie gewandt im Gedankenlesen — sie kann die schwierigsten Zauberkunststücke ausführen — unterrichtet. Sie versteht es sehr gut, die Kinder ihrer Herkunft und ihrer Umgebung gemäß zu behandeln. So offenbart Jung-Deutschland sein tiefes deutsches Gemüt. So denken, so leben die „Herren" Kinder unserer „führenden" Gesellschaftsschichten. Und von diesen Kindern soll man erwarten, daß sie als Männer und Frauen Deutschland einer künstlerischen oder philosophischen Renaissance zuführen werden! Fürst Bülow hofft's. Wer weiß, sagte er im Gespräch zu Mr. Huret, ob wir in fünfzig Jahren, wenn wir erst reich geworden sind, nicht wieder das künstlerische und

philosophische Volk werden, das wir einstmals waren! Die Geistesgeschichte der Nationen unterliegt wie das Meer den Gesetzen von Ebbe und Flut. –

Die Oberströmung, die Sucht, reich werden zu wollen und sich so die Mittel zur Macht zu verschaffen, durchflutet so breit, so reißend unser Volk, daß es dem Einzelnen schwer wird, ihr zu widerstreben. Wir sind zu lange arm gewesen, um uns an den Wohlstand sogleich gewöhnen zu können. Die Arbeitskraft, auch die des Schülers, wird intensiver ausgenutzt als in früheren wirtschaftlichen Epochen. Das ist kein Fehler. Es geht um das Gedeihen unseres Volkes, eines Volkes von mehr denn 60 Millionen, das sich mühsam einen Platz an der Tafel des Lebens erobern mußte. Die Disziplin, die der Franzose Huret so sehr am deutschen Volke bewundert, ist für die ungeheure Arbeitsleistung eine vorzügliche Hilfe. Sie ist unsere Stärke – gewiß. In ihrer Überspannung liegt auch unsere Schwäche. Ein hervorragender Berliner Professor (der Name wird nicht erwähnt), mit dem Huret über diese Frage plauderte, sagte ihm (Bd. I, 208): Beneiden Sie uns ja nicht um unsere blinde Unterwerfung unter jede Autorität und um unsere Demut gegenüber der Macht. Wenn unser Wohlstand und unsere Macht auch zum Teil aus dieser etwas knechtischen Subordination erwachsen sind, so liegt das daran, daß wir ihrer bedurften, um uns aus unserem bisherigen Zustande herauszuarbeiten, und daß sie nebenbei in unserer Natur liegt. Sie haben einen anderen Weg eingeschlagen und ihre Bestimmung schon früher erfüllt. Wir sind dabei, die unserige zu erfüllen. Will Deutschland jetzt höher emporstreben, so müssen die Deutschen sich ihrer Würde und eines gewissen Freiheitssinnes bewußt werden. Es gibt noch zu viele Leute, bei denen der Gehorsam die Stelle der Intelligenz, der Initiative, des Verstandes und der Urteilskraft vertritt.

Das ist so klug gesprochen, daß man nichts Besseres tun kann, als sich selbst und anderen diese Worte zu wiederholen.

Die Überschätzung der Autorität hat uns unfrei und unwahr gemacht. In der Beamtenhierarchie ist es soweit gekommen, daß der tüchtigste, pflichttreuste Beamte gemaßregelt werden kann, sofern er sich die bescheidenste Kritik erlaubt; denn nicht seine Leistung würdigt man am meisten, sondern seine Gesinnung. Exempla docent! Wir müssen zu einer höheren Auffassung der Autorität kommen; die Autorität der persönlichen Macht durch eine höhere Autorität der Idee ersetzen, die freiwillige Unterordnung des Einzelwillens (was freilich kein Kindesgehirn ganz fassen wird) unter den Gesamtwillen anbahnen. Loyolas Grund-

satz: se ferri ac regi a divina providentia per superiores suos sinere debent, perinde ac cadaver essent — darf nicht unter die Schulgebote aufgenommen werden. Auch der Lehrer ist etwas, das überwunden werden muß — um in Nietzschestil zu reden. Die Zeit der nichts als amtlichen Autoritäten ist vorüber. Heute greift die Kritik auch dem Höchsten an die Krone.

Wir müssen zu einer höheren Entwicklung und Wertung individueller Tatkraft vorwärts schreiten, die Bahn frei machen für alle Intelligenzen, die Eigenart, wenn sie sich mit Tüchtigkeit paart, fördern.

Initiative, Wille, Selbstvertrauen: das sind die Eigenschaften, die Demolins in seinem oben erwähnten Buche seinem Volke anpries, die er in hohem Maße bei unseren angelsächsischen Vettern fand; das sind die Mittel, durch die der junge Mann unabhängig wird, die den Einzelnen befähigen, das ganze Volk vorwärts zu bringen. Hören wir Huret noch einmal: Die Deutschen rühmen sich der Disziplin und der Bescheidenheit, die allerdings ein zahlloses Heer von Unteroffizieren der Wissenschaft hervorbringt. Aber daraus, daß sie viele Adjutanten haben, geht noch nicht hervor, daß ihre Generale ebenso sind, und auf die Generale kommt es an!

Das deutsche System mag sich in ruhigen Zeiten bewähren, es muß aber notwendig zusammenbrechen, wenn der Mensch plötzlich vor eine neue, ungewohnte Aufgabe gestellt wird, wo er rasch und selbständig urteilen und handeln muß, bei katastrophalen Ereignissen, die alle Disziplin wegfegen, alle Bande frommer Scheu lösen. Wir haben es am eignen Leibe — 100 Jahre sinds her — schreckensvoll beim Zusammenbruch der preußisch-deutschen Herrlichkeit erlebt.

Initiative, Wille, Selbstvertrauen, sich mit Anstand und Würde gegen jedermann behaupten: diese aktiven Tugenden zu fördern mit allen Mitteln, die ihr zu Gebote stehen, das soll eine Hauptaufgabe der deutschen Pädagogik sein.

Daß sie dies Ziel heute schon allgemein erkennt und verfolgt: wer will das behaupten!

Das Drama als Erziehungsmittel.

Von Friedrich Bartels.

Wenn Wilhelm Meister die pädagogische Provinz durchwandert, die Pflegestätte einer jeden Kunst außer der dramatischen besichtigt hat und nun nach dieser fragt, so wird ihm die Antwort, das Drama vertrage

sich nirgends mit den ernsten Zwecken dieser Provinz: denn es setze ja eine müßige Menge, vielleicht gar einen Pöbel voraus, und es habe ein erlogenes, weil dem Augenblick nicht angehöriges Gefühl zur Aufgabe und sei nun, wie es dabei alle übrigen Schwesterkünste in seinen Dienst ziehe, ihrer aller Verderber; mit einem entschieden mimischen Talent wisse man also nichts Besseres anzufangen, als es sogleich an ein großes Theater abzugeben, damit der Zögling dort, „wie die Ente auf dem Teiche, so auf den Brettern seinem künftigen Lebensgewackel und Geschnatter eiligst entgegengeleitet werde".

„Wilhelm", so heißt es wörtlich, „hörte dies mit Geduld, doch nur mit halber Überzeugung, vielleicht mit einigem Verdruß: denn so wunderlich ist der Mensch gesinnt, daß er von dem Unwert irgend eines geliebten Gegenstandes zwar überzeugt sein, sich von ihm abwenden, sogar ihn verwünschen kann, aber ihn doch nicht von andern auf gleiche Weise behandelt wissen will; und vielleicht regt sich der Geist des Widerspruchs, der in allen Menschen wohnt, nie lebendiger und wirksamer, als in solchem Falle."

Ausdrücklich vergleicht sich dann der Dichter mit seinem Helden als dem unglücklichen Theaterliebhaber: „Mag doch der Redakteur dieser Bogen hier selbst gestehen, daß er mit einigem Unwillen diese wunderliche Stelle durchgehen läßt. Hat er nicht auch in vielfachem Sinne mehr Leben und Kräfte als billig dem Theater zugewendet? und könnte man ihn wohl überzeugen, daß dies ein unverzeihlicher Irrtum, eine fruchtlose Bemühung gewesen?"

Damit ist die Frage nach dem erzieherischen Wert des Dramas für den Dichter des Wilhelm Meister erledigt; er findet keine Zeit, „solchen Erinnerungen und Nachgedanken unwillig sich hinzugeben". So mag der Leser sich einmal selber die Zeit dazu nehmen, und ganz gewiß: wenn er überhaupt Erinnerungen an ein Leben fürs Theater und Nachgedanken über den Wert eines solchen Lebens hat, so wird es dabei auch nicht an Unwillen fehlen. Nach dem Mißgeschick des klassizistischen Weimarer Theaterleiters hat ja fast noch jede Liebe zum Theater, die sich mit ernstem Bildungsbestreben paarte, Bankerott machen müssen. Aber dennoch sei gefragt, ob dem so sein muß, ob die Sache daran schuld ist, oder ob das bloß die Menschen sind, die jene mißbrauchen.

Die Zitate aus dem Wilhelm Meister zeigen, daß Goethe das Drama nicht in Buchform, sondern in theatralischer Darstellung meint. Diese Betrachtungsweise ist die natur- und zweckgemäße und auch dann anzuwenden, wenn man nach dem erzieherischen Wert des Dramas fragt.

Dieses existiert ja eigentlich nur, während es in der Aufführung für Auge und Ohr versinnlicht wird, genau so wie ein Musikstück in den Tönen, die durch mein Ohr mir in die Seele dringen und nicht in der bloßen Vorstellung dieser Töne beim Notenlesen sein volles Leben erlangt. Mag auch in unserer papiernen Zeit das Lesen von soviel Millionen verstanden werden wie das Notenlesen von Hunderten, von keinem Leser wie von keinem bloßen Anhörer wird das Drama als solches, sondern nur auf die Weise eines Epos als Phantasieeindrücke empfunden. Die Möglichkeit eines Kunstgenusses für den Leser oder Anhörer eines Dramas soll gewiß nicht bestritten werden, wohl aber, daß diese Möglichkeit in einer fruchtbringenden Ästhetik als die Regel zu behandeln sei. Es ist ein Irrtum, daß der Phantasieeindruck von einem gelesenen oder vorgetragenen Drama ein wesentlich anderer sei als der von einem Epos, wie sehr das Druckbild alle entschieden epischen Elemente, die Erläuterungen des Dichters zu den Selbstäußerungen seines Gegenstandes, in dem vorangeschickten Personenverzeichnis, in den Personennamen zwischen den Zeilen, in der kurzen Benennung des Schauplatzes über den Szenen und in den eingeklammerten Anmerkungen zu Nebensächlichkeiten stempeln möchte. Für den Leser oder bloßen Anhörer ist das Drama ein verschämtes Epos, dem in der Zusammendrängung der Geschehnisse zu einzelnen, weite Ausschau haltenden Gipfelpunkten wohl eine außerordentliche Herausarbeitung des Gegenstandes eignet, das sich dabei aber auch Beschränkungen auferlegen muß, die der entschiedene Epiker nicht zu kennen braucht, während er jener Energie der Darstellung ebenfalls fähig ist. Wozu also jene Einschränkungen? Wozu jene Verschämtheit, die Notwendiges nur einzuschmuggeln wagt? Das Dramenbuch trägt die Antwort auf dies Wozu noch nicht in sich; es ist weit entfernt, ein ästhetischer Endzweck zu sein; es ist nur eine Anweisung, eine Partitur für die theatralische Versinnlichung. Erst da wirkt der Dramatiker, wo sich sein Gegenstand, von dem wirklich entbehrlichen Theaterzettel abgesehen, vollkommen selber darstellt, wo der Dichter als Regisseur oder durch einen solchen das Reich der Phantasie mit den Mitteln der bildenden Kunst und des Mimen ins Reich der Sinne übersetzt.

Allerdings wird nun auch die ganze dramatische Kunst getroffen, wenn man die Aufgabe des Schauspielers in erlogener Heiterkeit oder erheucheltem Schmerze sieht; denn der Schauspieler ist ja das Hauptkunstmittel des stellvertretenden Dichters, des Regisseurs, für das die mitdienenden Schwesterkünste nur den Hintergrund geben. Und wenn jene Ansicht zutrifft, so ist das Drama allerdings auch als Erziehungs-

mittel abzulehnen, da es freilich niemals ein Erziehungszweck sein kann, Verlogenheit zu züchten.

Aber: müssen wir denn nicht schon fragen, ob es erlogene Gefühle überhaupt gebe? Bedeuten sie nicht einen Widerspruch in sich? Wir können wohl lügen, wir fühlten etwas, wo wir in Wahrheit nichts fühlen, und wir können auch das Dasein von Gefühlen oder ihren Charakter leugnen: indes das so oder so verleugnete Gefühl ist niemals selber falsch. Und für seine unwillkürliche Aufrichtigkeit muß es dann auch völlig gleichgültig sein, ob es, einmal erregt, in der Wirklichkeit oder bloß in Vorstellungen wurzelt. Einer Darstellerin der Goetheschen Iphigenie wohnt wie dem Dichter selber ganz wirklich eine menschlich stolze, gerade Seele inne, oder sie wird uns das ihr anvertraute Evangelium der Selbsterlösung nie verkünden, so wenig das Goethe vollbracht hätte, wenn er nicht der stolze Mensch gewesen wäre, der alles Menschliche von ihm selbst befreite und aus ihm selbst erhöhte. Eine Schauspielerin, die nichts als die üblichen Iphigenien-Allüren erschwingt, ist noch keine Künstlerin, wie ein Schriftsteller, der nichts als hergebrachte Worte reinen Menschentums erklingen läßt, kein Dichter ist, so gewißlich bloßer Virtuosität stets Leichtgläubige in Hülle und Fülle, gewißlich aber auch niemals alle zum Opfer fallen.

Dennoch: auch die im besagten Sinne würdige Darstellerin ist, scheint es, von Heuchelei nicht freizusprechen. Iphigeniens hohe Humanität, auch ihre Geschwister- und Vaterlandsliebe, die mit jener Selbst- und Menschenachtung in Streit geraten, mögen ein herzliches Eigentum der Künstlerin sein, und auch den inneren Widerstreit vor eines geachteten, aber ungeliebten Mannes Anträgen mag sie an sich selbst erfahren haben: die besonderen Umstände aber, unter denen solche mehr oder weniger allgemein menschlichen Gefühlsfähigkeiten in Iphigenie erregt werden, sind bei einer Dame auf den Brettern selbstverständlich nie gegeben, nein, die befindet sich in einer Lage, der ganz andere Gefühle entsprechen, z. B. das des Lampenfiebers. Muß sie demnach nicht heucheln, muß sie nicht zum mindesten mit ihrer nächsten Umgebung zusammenhängende Gefühle verleugnen, um mit Leib und Seele in die Welt der dichterischen Vorstellung zu tauchen? Ja, und diese verlangte künstlerische Tat wird um so besser gelingen, je besser ihre Voraussetzung gelingt: jene Verleugnung, jene Heuchelei. Freilich ist eine solche Verleugnung der augenblicklichen Wirklichkeit noch Voraussetzung einer jeden künstlerischen Tat gewesen, unter anderen auch von Goethes Iphigenie — es würde ganz und gar abgeschmackt sein, alle Widersprüche zwischen der Lebenslage

dieses Dichters und den Umständen jener seiner Heldin aufzuzählen. Indes, – schlimm genug! – was besagt das für unsere Frage weiter, als daß die Bühnenkünstlerin in ihren Kollegen von den andern Fakultäten Mitschuldige hat?

Nun geht es uns allen wohl ähnlich wie Wilhelm Meister in der pädagogischen Provinz: Heuchelei als die Voraussetzung jeder künstlerischen Betätigung zu erkennen, fällt uns schwer, so logisch die Begründung sein mag. Wir möchten Heuchelei mit einem neutralen Ausdruck ersetzen, und wenn wir das entschiedene Wort schon beibehalten, möchten wir ihm doch eine unentschiedene Bedeutung geben, indem wir fragen, ob Heuchelei denn in jedem Falle ein Unrecht sei. Die Heuchelei, von der hier die Rede ist, besteht in der Abkehr von der Wirklichkeit zum Zwecke einer künstlerischen Tat. Da nun dieser Zweck, wie an dem Beispiel der Iphigenien-Darstellung gezeigt worden, durchaus wahr und makellos sein kann, so kommt für das Unrecht allein jene Voraussetzung in Frage: die Abkehr von der Wirklichkeit. Und ganz zweifellos geschieht diese Abkehr zu unrecht, wenn die Wirklichkeit, der wir uns entziehen, unseres Strebens würdiger ist als die ideale Welt, der wir uns an jener statt hingeben; man wird den einzelnen Fall daraufhin prüfen müssen. Die allgemeine Anschauung aber, daß die wirkliche Welt höher stehe, unseres Strebens würdiger sei als alle erdichteten, dürfte den Schöpfer des Wilhelm Meister beherrscht haben. Zugleich dürfte sie aber auch eine Wahrheit sein, die für uns alle gelten sollte, und das besonders natürlich in denjenigen Fragen, auf die alle anderen hinauslaufen: in Erziehungsfragen. Fernhalten können wir uns jener Anschauung nur zu unserem Schaden, zum Schaden unseres wirklichen Lebens, wie sich ja wohl von selbst versteht, zum Schaden aber auch der Kunst. Wohl schließt sie eine Mißachtung der Musen in sich ein, eine Mißachtung jedoch, von der gerade die tiefsten Künstlernaturen durchdrungen sind. Sie ist ja keine unbedingte, sondern sie ist abhängig von der Vergleichung ästhetischen Erlebens und seines menschheitfördernden Wertes mit wirklichen Taten und Geschicken. So führt, so zwingt sie die Kunst zur Größe, zu Lebenswerten, und in mancher Armut und Kleinheit der Zeit mag sie dann auch wohl dem Leben im zeitlosen Reich den Vorzug geben, damit wir hier für unser Wirken Maßstäbe gewinnen. Ganz gewiß doch, eine Iphigenie ist im wirklichen Leben sich und andern erquicklicher als auf den Brettern; aber das Leben bietet solchem Wesen oft keinen Raum, wie das die Stätte unserer berechtigten und notwendigen Wünsche vermag, und in solchem Falle ist hier auch nicht von Heuchelei, sondern

von berechtigter, von notwendiger Illusion zu reden, so lange wir kein besseres Wort haben für die Verdrängung schaler Wirklichkeitsgefühle durch den frischen Atem des Ideals. Ebenso gewiß aber ist, daß ein Körner niemals schöner und rühmenswerter ist, als wenn er die Leyer mit dem Schwerte vertauscht. Ja, eine solche Tat ist nicht einmal rühmenswert, sondern nur anständig; denn ohne sie hätte die Leyer ja bloß geheuchelt.

Also nicht nur der dramatischen, sondern der Kunst im allgemeinen läßt sich der Vorwurf der Heuchelei machen; doch führt die lebenbejahende tätigkeitfordernde Anschauung, woraus jener Vorwurf hervorgeht, keineswegs zu einer absoluten Verurteilung der Kunst, sondern diese wird bloß vor dem Versinken in Schmutz, vor Nichtigkeit, vor ästhetizistischer Überhebung zu der Ansicht, sich selber Zweck zu sein, bewahrt; sie wird einem tätigen Leben untergeordnet und muß ihr Dasein so mit jeder neuen Schöpfung von neuem verdienen. Es geht ihr wie der Schule: gerade die besten Pädagogen mißachten sie in der Überzeugung, daß jeder sein Bestes niemals ihr, der Schule, sondern dem Leben, sich selber, verdanken wird; doch führt eine solche Mißachtung ja nicht zur bedingungslosen Verwerfung der Schule, sondern gerade zu ihrer Erfüllung mit immer neuen Lebenswerten.

Wie das Drama diene, würde nun näher auszuführen sein, doch kommen wir vorher zweckmäßig auf einen anderen Vorwurf zurück, den Goethe der dramatischen Kunst machen läßt: sie setze eine müßige Menge, vielleicht gar einen Pöbel voraus. Es ist klar, daß dieser Vorwurf zu dem ersten paßt und dieselben Gründe hat. Kann sich nun eine Leistung der dramatischen Kunst, wie dargetan, dem ersten Tadel entziehen, so braucht sie auch der zweite nicht zu treffen. Nein, ein Theater, worin die Menschen Trost und Kraft fürs Leben schöpfen, beherbergt keine müßige Menge, geschweige gar einen Pöbel.

Eine andere Frage ist freilich die, ob die dramatische Kunst, wenn sie ihren wahren Zwecken nach ein Publikum jener traurigen Art auch nicht voraussetze, doch unter den herrschenden Verhältnissen zumeist mit ihm zu rechnen habe. Freilich, das ist eine Frage, die ein rundes Ja erfordert. Unser Theaterpublikum scheint durch Goethes Schilderung in seinem Vorspiel auf dem Theater, das nun über ein Jahrhundert alt ist, noch heute wie für die Ewigkeit gezeichnet. Davon können wir uns täglich überzeugen, und was so die tägliche Erfahrung lehrt, das läßt jene von Goethe vertretene Kunst- und Lebensanschauung, ein Beweis ihrer Wahrheit, als unausbleiblich erwarten, läuft ihr unser

Theaterbetrieb mit seinem Abonnementswesen und seinen tagtäglichen, automatenhaften Darbietungen doch schnurstracks zuwider. Und weil das Drama der Gipfel aller Kunst ist, so verfehlt es in diesem Mißbrauch seine Rechtfertigung, seinen Zweck, des Menschen beste, im Alltagsleben nicht recht zur Geltung kommende Fähigkeiten zu nähren und zu pflegen, nun auch gleich so kläglich wie keine andere Kunst. Keine sinkt so tief, keine wird so zum heuchlerischen Zeitvertreib für eine müßige Menge, zur Abladestelle seelischen Schutts für einen Pöbel, zur seelischen Prostitution für die ausübenden „Künstler". Wohl fehlt es auch diesem Theaterwesen nicht ganz an Hoffnungen — wo im Leben fehlten sie ganz? —: es stehen unsere Hofbühnen trotz ihrer höfischen Sonderübel im allgemeinen so hoch über den Theatergründungen eines „freien Bürgertums", wie solche Stadttheater die konkurrierenden Privatunternehmungen an Kunst- und Lebenswert zu übertreffen pflegen; es sind an jeder größeren Bühne Männer mit bestem Wollen und Können am Werk; es drängt sich ab und zu sogar ein Publikum mit Idealen durch die Theaterpforte: aber um das Werden und Kommen dieses Publikums — gemeint ist das der sonntäglichen Arbeitervorstellungen — hat das Theater ganz und gar kein Verdienst, und mit dem neuen Geist im Zuschauerraum zieht nicht ein gleicher auch auf der Bühne ein, so daß jener Gefahr läuft, sich schließlich anzubequemen; zur völligen Gesundung führen hier auch das beste Wollen und Können jener einzelnen Theatermänner nicht, eben weil ihre Wirkungsstätte eine von Natur kunstwidrige, selbst am freigebigsten Hofe zum Zeitvertreib und zum Gewerbe bestellte Einrichtung, nur als solche in allen ihren Äußerungen, wozu auch die „Theaterkritik" der Zeitungsreporter gerechnet werden muß, überhaupt zu verstehen ist. So kann auch eine berufene Kritik mit ihren ihr selbst zum Ekel werdenden Anklagen nicht helfen; unser Theater ist viel mehr ein Problem für den ästhetisch gebildeten Sozialpolitiker als für den Ästhetiker selber, und also — wie kämen die Stadtväter von heute zu solchen Interessen und Sorgen? — werden wir Lebenden ein Theaterwesen, wie wir es wünschen müssen, wohl nicht bekommen.

Das scheint und ist ein harter Schluß für unsere dramatische Kunst, doch keineswegs ein hoffnungsloser; denn sie ist an das Theater ja nicht gebunden. Unsere dramatische Literatur können wir uns nicht wegdenken, unser Theater sehr wohl, und es sind wohl nicht die schlechtesten, wie ihrer gewiß nicht wenig sind, die den Faktor Theater in ihrer Lebensführung tatsächlich gestrichen haben. Sie bereiten damit dem zahlreichen Stande der Schauspieler Nahrungssorgen und schaden weiter nicht, wenn sie

nur bedenken, daß die Dramen, die sie lieben, nicht eigentlich zum Lesen bestimmt sind, sondern erst in der Aufführung werden, was sie werden sollen, und auch hierin nicht auf das Theater angewiesen sind.

Nun müssen Dilettantenaufführungen, an die man hiernach denken wird, in der Regel ja gewiß für eine starke Zumutung an den guten Geschmack gelten, denn von den idealen Bedürfnissen, die jede künstlerische Betätigung voraussetzt, pflegen sie ja so gut wie nichts zu verraten; sie sind meistens das Werk ausgesprochener Vergnügungsvereine, die mehr oder minder gelehrige Schüler des Berufstheaters zu ihren Mitgliedern zählen, ihren dramatischen Nichtigkeiten gewöhnlich ein mit Ungeduld erwartetes Tänzchen folgen lassen und so keinen anderen Wert haben als den, daß sie recht deutlich zeigen, welche traurige Anschauung unser Berufstheater von seiner Kunst im Volk verbreitet. Freilich ist zu bedenken, daß Dilettantentheater doch nicht wie die öffentlichen eine feste, unbedingt zum Mißbrauch der Kunst hinführende Form haben. Ja, was hindert denn unsere Wissenden, die das Theater sich entfremdet hat, die Sache anders anzufassen als jene Theateraffen, die meistens dem Handwerker-, Händler- und Unterbeamtenstande angehören? Was hindert sie, vielleicht unter Mitwirkung einzelner Bühnenkünstler von Beruf, sich eine eigene Form für ihre eigenen Bedürfnisse zu schaffen? Ja, was hindert sie? Doch wohl nichts als die Kleinheit eben dieser Bedürfnisse, die wohl stark genug waren zur hochmütigen Verneinung der Berufstheaterei, jedoch zu ohnmächtig sind, um Bejahenswertes zu schaffen: also Bedürfnisse, wie sie in unseren Tagen fast auf jedem Gebiete den Jammer des Nichtleben- und Nichtsterbenkönnens heraufbeschwören.

Nun denn, so setzen wir unsere letzte Hoffnung fürs Drama auf die Mutter eines neuen Zeitgeistes, auf die Schule! Freilich ist die nicht eigentlich für die dramatische Kunst und ihre Schwestern, sondern für das Leben, für den Menschen da und also für das Drama nur soweit, als dieses am Menschenleben berechtigten Anteil hat; aber umgekehrt: das Drama ist ganz und gar für die Schule da!

Das war das Ziel meines Gedankenmarsches durch die Öde unseres Theaterlebens: nicht bloß der Erziehung für die dramatische Kunst, sondern der Erziehung durch die dramatische Kunst das Wort zu reden; denn die Schule und das Drama haben denselben Zweck: beide haben den Menschen zum Zweck. Ja, käme es nur auf eine Erziehung für das Drama an, so wären hier alle Worte über unser Theaterelend überflüssig oder gar nicht möglich gewesen, weil das Elend dann nicht oder doch nicht in diesem Maße bestehen würde; denn für das Drama zu

Digitized by Google

erziehen hat man sich genug bemüht. Nun aber soll der Zustand unserer Bühnen und unseres Volkes zeigen, daß es sich auf dem Gebiete der dramatischen Kunst wie auf dem jeder anderen verhält: eine Erziehung für sie ist nur durch sie möglich, wie man Schreiben und Rechnen durch Schreiben und Rechnen und nicht durch bloßes Reden darüber lehrt. Was würden wir zu einem Erziehungssystem sagen, wonach der Gesangsunterricht nicht hauptsächlich im Singen, sondern zumeist in einem Besprechen von Liederbüchern bestände? Wir würden es ein Verziehungssystem nennen, und es ist nicht einzusehen, warum der deutsche Unterricht in seiner Besprechung von Dramenbüchern denselben Namen nicht verdienen soll. Darum: mehr als die Lehrer, die einem fast jedes in der Schule behandelte Drama verleidet hätten, mit größerem Recht und größerem Nutzen feinde man das System an, das jene dazu verführt hat, dazu hat verführen müssen, ein dramatisches Kunstwerk, anstatt es mit den Schülern nach den Absichten seines Schöpfers zu erleben, zur Unterlage moralischer Homilien und dramentechnischer Kannegießereien zu machen, die Schüler so zu langweilen oder in ihnen den Grund zu späteren Kritikastern zu legen.

Wird nun, wie ich annehme, der Grundsatz, eine Erziehung für die Kunst sei nur durch sie möglich, ernstlich überhaupt nicht bestritten, so dürften wir uns seiner Anwendung auf das Drama doch nur dann entziehen, wenn dieses durchaus keine wünschenswerte Lebensbetätigung wäre – eine Frage, worauf der erste Teil dieses Aufsatzes, auf jeden Fall doch wohl frei von jeder Überschätzung der Kunst, geantwortet hat. Aber die Schule, geht meine Überzeugung nun weiter, soll sich der dramatischen Kunst noch hinaus über das Maß, das sie als eine Lebensaufgabe neben den andern bedingt, annehmen, weil das Drama für die Schule seinen Zweck auch in sich selber trägt als das größte Erziehungsmittel zur Menschlichkeit, das es überhaupt gibt. Selbstverständlich ist nicht jedes Drama, nicht einmal jedes gelungene, für die Schule geeignet; welche das sind, ist eine so wichtige Frage, daß sie nicht nebenbei beantwortet werden kann. Hier ist allgemein das Drama gemeint als das unerbittlich offenbarende Gericht über die Ziele der Menschen und über ihr innerstes Leben im Dienste dieser Ziele: so das Reich der Wahrheit, dem die Darstellungskunst in unserer wirren Wirklichkeit ein zeitweiliges insulares Dasein bereitet. Ja, wo hielte sich unsere Jugend, wenn sie sich nicht in den Mitteln des praktischen Lebens übt, besser auf als auf dieser Wahrheitsinsel, um von ihr aus das Leben mit jenen Mitteln zu kolonisieren?

Die Schule hat sich dieses größte Erziehungsmittel auch nicht immer und niemals ganz entgehen lassen. In der Zeit des jungen Humanismus und der Reformation, also in einer Zeit, mit der die unsrige wenigstens in ihrem Sehnen und Hoffen so viel Berührungspunkte hat, gipfelte der Schulbetrieb in der Pflege der dramatischen Kunst. Allerdings sprechen wir von diesem Schuldrama mit wenig Respekt; doch trifft eine solche Mißachtung ja nicht das befürwortete System, sondern die Ästhetik, die sich seiner bediente: die Gelehrtenpoesie jener Zeitläufte. Was man nach mehreren Jahrhunderten von unseren noch so ehrlichen ästhetischen Ansichten hält, ist eine Frage, worüber wir uns nicht so den Kopf zerbrechen, als wir vielmehr für unsere Überzeugungen mit dem durchgreifenden Wahrheitsdrange jener Humanisten und Reformatoren eintreten sollen, um so wie diese als Menschen der Achtung sicher zu bleiben. Keinen lateinischen, sondern den besten unserer deutschen Dramen soll die Schule zum Heile der deutschen Kunst und des deutschen Volkes zum Leben und Wirken verhelfen.

Nun verleugnen unsere humanistischen Gymnasien ihre Herkunft ja auch darin nicht, daß sie in der Tat noch zuweilen ein Drama durch „lebendige Darstellung" auszeichnen. Nur schade, daß diese ästhetische Vernunft die von ehemals und längst zum Unsinn geworden ist; denn die Dramen, denen solche Liebe zuteil wird, pflegen ja nicht unserer, sondern der altgriechischen Welt anzugehören, die doch ein Kopernikus mit seinem physischen und ein Goethe mit seinem psychischen Weltbild — man vergleiche des letzteren Iphigenien-Dichtung doch immer wieder mit der des Euripides! — gewißlich und fürwahr versenkt haben. Aber dieser Unsinn unserer ersten Schule greift in der Wechselwirkung des Lebens um sich, und auch unser Berufstheater verfällt ihm, wenn es einmal zeigen will, was es gelernt hat. Da wird der Schauspieler auf den langsamen Schritt gedrillt, der mit den Kommißstiefeln in unseren Kasernenhöfen zusammenhängen könnte, jedoch mit dem Kothurn in der Orchestra zusammenhängen soll, und baß erstaunt der Abonnent, der ganz leicht beschuhte Füße sieht. Ach, hätten wir ein Publikum, das auf unserer Erkenntnisstufe wie das der Hellenen auf der seinigen gebildet und durch falsche, spezialistisch verschobene Erziehung auch nicht verbildet wäre: es würde doch seine, eben nur seine Ideale von seiner dann stets wahren und lebendigen Kunst begehren, und für das Zerrbild solcher Philologendramatik, deren Widerspruchswesen so jede winzige Einzelheit zu einem Symptome seiner Krankheit macht, würde man nichts als ein homerisches Gelächter übrig haben. Einen Theaterbetrieb wie den der Hellenen, einen seltenen, religiös-festlichen und da-

durch gleichermaßen von Gewerbes- wie von Vergnügensbanden erlösten Theaterbetrieb, den gebt uns; jener Dramen aber gehören in ein pietätvolles Museum, wo man sie nur zum Zwecke einer Dissertation anfassen darf.

Schließlich kann ich mich aber auch auf die wirklich wunschgemäße Aufführung neuer Dramen durch die Schule berufen. Ja, bereits die Erfahrung unserer eignen Tage beweist die Möglichkeit und den Nutzen eines neuen Schuldramas, wennschon da, wo es bereits besteht, wo ein Lehrer des Deutschen durch seine Liebe zur Sache auf den einzig richtigen Weg gebracht worden, ihm in seiner Regisseurtätigkeit die volle Anerkennung als Pädagogen noch nicht gewiß ist. Sie muß ihm werden; seine wahrhaft pädagogische Tat muß das Ansehen einer persönlichen Liebhaberei verlieren, wie sie der Anerkennung als künstlerische Tat gewiß ist. Um des Zweckes willen mag ich von mir selber sprechen und gestehe: Im Berufstheater wäre ich vor dem Anblick eines meiner Dramen schon mehrere Male am liebsten davongelaufen, und noch nie habe ich mich als Autor so wohl befunden wie einmal in der Gesellschaft von Schülern, die sich als Christen und Heiden auf Tod und Leben bekämpften. Große, sehr große Unzulänglichkeiten hafteten dem äußeren Bilde dieses dramatischen Kampfes an; doch waren denn solche technischen Mängel bei der Jugend des ganzen Unternehmens nicht selbstverständlich? Und tausendfach wurden sie aufgewogen durch das, was kein Hof- und kein Stadttheater in diesem Maße erschwungen hätte, und was doch die Hauptsache ist: die frische, ehrliche, jeden Zuschauer ergreifende Begeisterung der jungen Künstlerschar für ihre Aufgaben, die hingebende, glühende Einfühlung in die Charaktere, die zum Teil ganz erstaunliche schauspielerische Leistungen ergab. Ganz gewiß, die Schule könnte dem Leben manches Dramatikers einen neuen Inhalt geben.

Wenigstens den Willen zur Erziehung durch das Drama zeigen ferner die nach dem Vorgang der Arbeitervereine eingerichteten Sondervorstellungen für Schulen. Ob jedoch wie der gute Wille auch das Urteilsvermögen zu dieser Einrichtung geführt hat, das scheint leider nicht so ganz sicher zu sein; denn wer steht dafür ein, daß diese Vorstellungen, die den Kleinen zweifellos das doppelte Vergnügen des erreichten Vergnügens für Große bedeuten, auf die Dauer mehr als eine Verstärkung des Theaterpublikums wie es ist erzielen? Unser Theater gibt nun einmal keine Ideale, sondern es raubt sie. Möglich, noch nicht erwiesen ist, daß unsere Arbeiter so gefestigt sind, um sich nicht berauben zu lassen, um stets das Theater, so gut es eben geht, sich dienen zu

lassen und nie sich ihm zu unterwerfen. Ist eine solche Festigkeit in Schülern, zumal sie hier in ihren Angehörigen schlechte Vorbilder zu haben pflegen, aber auch nur möglich? und kann die des Lehrers, bereite er in der Schule vor so viel er will, für alle genügen, wo er gleich ihnen nur Nehmender ist? Auf jeden Fall bleibt die bange Frage, ob diese Einrichtung nicht zum mindesten verfrüht sei. Zum mindesten dürfte das Theater in der Schule der zeitweiligen Verlegung der Schule ins Theater auf lange Zeit vorangehen müssen.

Ersetzt aber wird die dramatische Kunst in der Schule durch gemeinsamen Theaterbesuch auf jeden Fall allzeit so wenig, daß man vielmehr diesen, wenigstens für das jetzt heranwachsende Geschlecht, überflüssig machen, durch das Bessere und, damit dieses Bessere angenommen werde, das Schönere in der Schule ersetzen kann und soll. Soweit der deutsche Unterricht dem Drama zu widmen ist — wie weit, ist eine Frage für sich, und eine zweite ist die, wann das Kind für das Drama reif sei —, kann er naturgemäß nur in der festlichen Aufführung des Dramas und in der Vorbereitung zu diesem Feste bestehen, die bekanntlich ebenfalls ein Fest sein kann. Und wenn dann nach den Wochen und Monaten des Probierens und Besprechens der Tag der Aufführung anbricht, ja, so tagt zugleich für Lehrer, Schüler und ihre Angehörigen ein allvereinendes Schulfest, das alle fruchtlosen Bemühungen, unsere Schulfeierlichkeiten zu veredeln, mit einem Schlage überwunden hat.

Vom Neubau der Arbeitsschule.

Von Carl Rößger.

(Mit 9 Abbildungen.)

Für den Lehrer ist der Mittelpunkt alles Unterrichts das Kind. Das ist, als theoretische Forderung, ein alter Satz. Die daraus für die Praxis gezogenen Folgerungen sind sehr verschieden und oft finden wir, wenn wir irgendeinen Lehrplan durchsehen, die theoretische Forderung, daß das Kind Mittelpunkt sei, als ersten Satz auf der ersten Seite stehen; weiter hinten dann ist der Lehrstoff angeordnet nach stofflichen Gesichtspunkten. Stillschweigend ist der Stoff an Stelle des Kindes als Mittelpunkt getreten, sachliche, logische Gesichtspunkte bestimmen Ziel, Stoff und Weg, und das psychologische Interesse, das aus dem ersten Satze spricht, bleibt nichts als ein schönes Deckblatt. Ein Beispiel dazu: München ist als Stadt der Arbeitsschule bekannt. Die Ausstellung „München 1908" zeigte deutlich, welche Ziele Kerschensteiner verfolgt.

Und ein groß Teil der ihn bestimmenden Gründe sind Ergebnisse der Kinderforschung. Diese Ergebnisse führten unter anderem dazu, Lesen und Schreiben erst ein viertel Jahr nach dem Schulbeginn anfangen zu lassen. Das war ein Anfang. Andere Pädagogen sind in dieser Forderung weitergegangen, München geht einen Schritt zurück. Bereits um Pfingsten vergangenen Jahres konnten wir in den „Münchner Neuesten Nachrichten" die Notiz lesen, daß in Zukunft das Schreiblesen einen Monat früher als bisher begonnen werden solle, weil sonst — aus Zeitmangel das Ziel nicht erreicht werde und weil die Lehrer ohne Schreiben und Lesen die Kinder nicht mehr beschäftigen könnten. Der zweite Grund geht nur die Münchner Lehrer an, der erste ist für unsere deutsche Pädagogik im ganzen bezeichnend. Das Ziel, das ist der Götze, dem alles geopfert wird, alle Ergebnisse der psychologischen Forschung müssen zurücktreten hinter dem Zwang, daß in bestimmter Zeit ein bestimmtes Maß zu erledigen ist.

Doch der Mittelpunkt ist das Kind. Einige Pädagogen denken folgerichtig den Satz zu Ende und verlangen, daß das Kind auch den Gang des Unterrichts zu bestimmen habe. Andere biegen etwas ab und lassen den Lehrer nach seiner Beobachtung des kindlichen Bewußtseinsverlaufs den Fortschritt bestimmen. Die erste Gruppe ist die der „pädagogischen Anarchisten" und ist zurzeit noch klein, die zweite ist groß, sehr groß, denn sie umfaßt Reformer und Reaktionäre, die ja auch behaupten, ihrem System die Kenntnis des kindlichen Entwicklungsverlaufs zugrunde zu legen, während doch für sie viel mehr die „Logik des Fachs" den Ausschlag gibt. Ihre Logik ist einfach. Das Kind ist unvernünftig, kann also nicht zielsetzend sein. Der vernünftige Lehrer, besser die vernünftigere Aufsichtsbehörde, kann Ziel und Grenzen setzen. Ziel ist Allgemeinbildung, abgeschlossene Bildung oder sonst was. Drum wird aus dem weiten Bereiche der Wissenschaft herausgenommen, was „elementar" ist, hier mehr, dort weniger. Das wird geordnet, zusammengestellt, eingeteilt, vom Leichten zum Schweren, vom Nahen zum Fernen, vom Einfachen zum Zusammengesetzten usw. Das System ist fertig. Gebaut hat's die Logik, das Baumaterial gab Wissenschaft, Ethik, soziales Bedürfnis, Kulturforderung usw. Die Psychologie nicht, dazu ist sie als junge Wissenschaft noch zu bescheiden.

Doch der Mittelpunkt ist das Kind. Sein Bewußtseinsverlauf aber ist nicht ganz logisch. Zufälle spielen da zu oft hinein. Gleichzeitige Beobachtungen, Ähnlichkeiten, Gegensätze, starke Gefühlsbetonungen, zeitliche Folgen usw. haften und wirken im Leben des Kindes und in seinem Denken. Das baut sich auf, stürzt ein, schichtet sich wieder, verbindet

sich zu neuen Gruppen und schließlich, wenn dann allmählich Zusammenhänge bewußt werden, verschieben sich die Gruppen und Einzelvorstellungen wieder. Nun **wird** die Logik, dann auch das System. Das dauert aber lange, beschränkt sich oft auch auf enge Gebiete und schließt nie ab. In der Sprache zeigt sich das deutlich. „Und“, „da“ und „und da“ sind die einfachsten Formen der nichtlogischen Verknüpfungen, sind deshalb als unliterarisch verpönt und finden sich dennoch immer wieder auch in der Sprache der Denker und Dichter. Weil wir aber als logische Denker ein System erst bis zu Ende gedacht, ehe wir lehren,

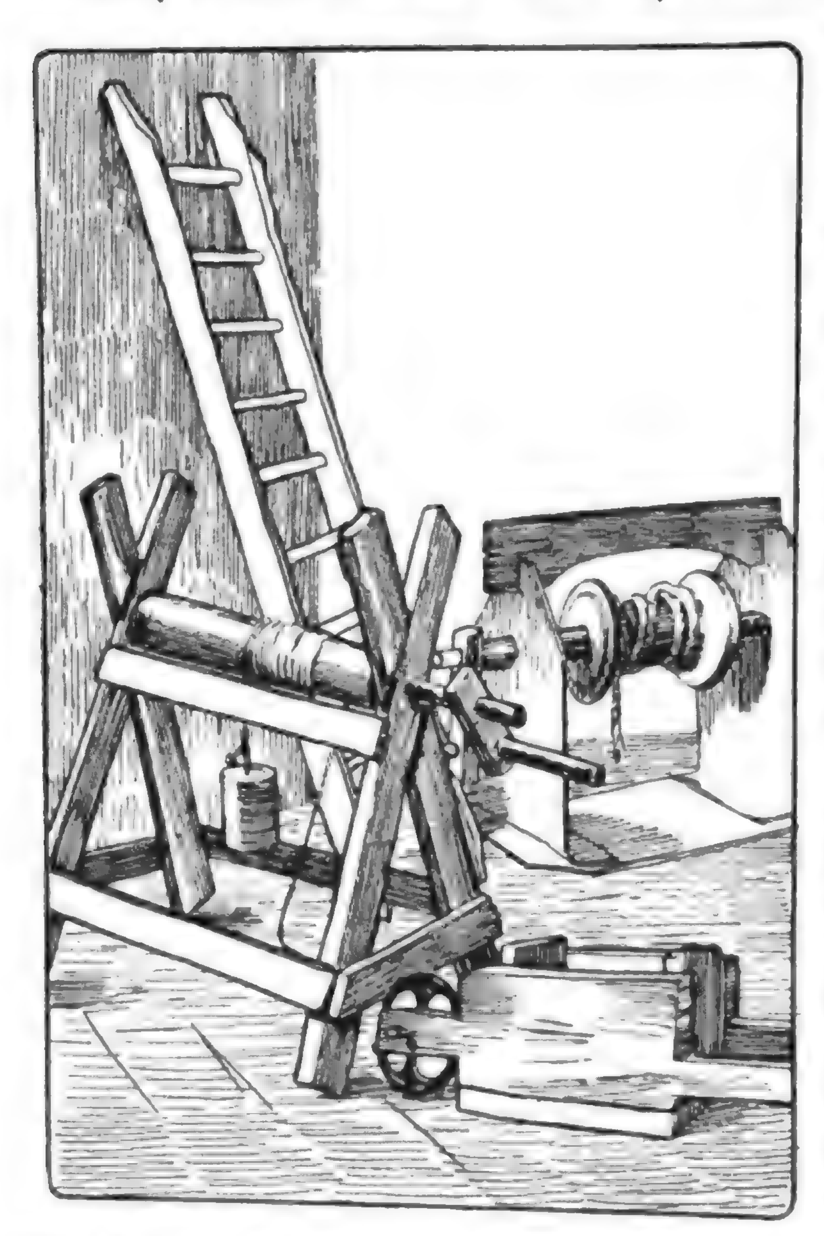
Erich S.: Zeichnerische Darstellung.

erwarten wir den gleichen Gedankenaufbau bei jedem andern und helfen und zwingen am liebsten den andern, das Kind, in unsre Gedankenbahn hinein und erwarten, daß es sogar dieselben Schritte gehe. Das tut aber das Kind nicht, es springt oder verweilt nach seinem Belieben. Jede wahre Darstellung des Kinderlebens, seis Protokoll, Autobiographie oder Dichtung, zeigt das, zeigt aber noch viel mehr, das *Kind als Mittelpunkt seiner eignen Welt*, die es erlebt, erforscht und schafft.

Also das Kind ist der Mittelpunkt des Unterrichts. Für den Lehrer. Auch fürs Kind selbst? Es scheint so, denn wenn es der Mittelpunkt seiner Welt ist, ist es doch auch der seiner Umgebung, seines Umgangs, also auch des Unterrichts. Das ists in Wirklichkeit, damit ist aber nicht

Digitized by Google

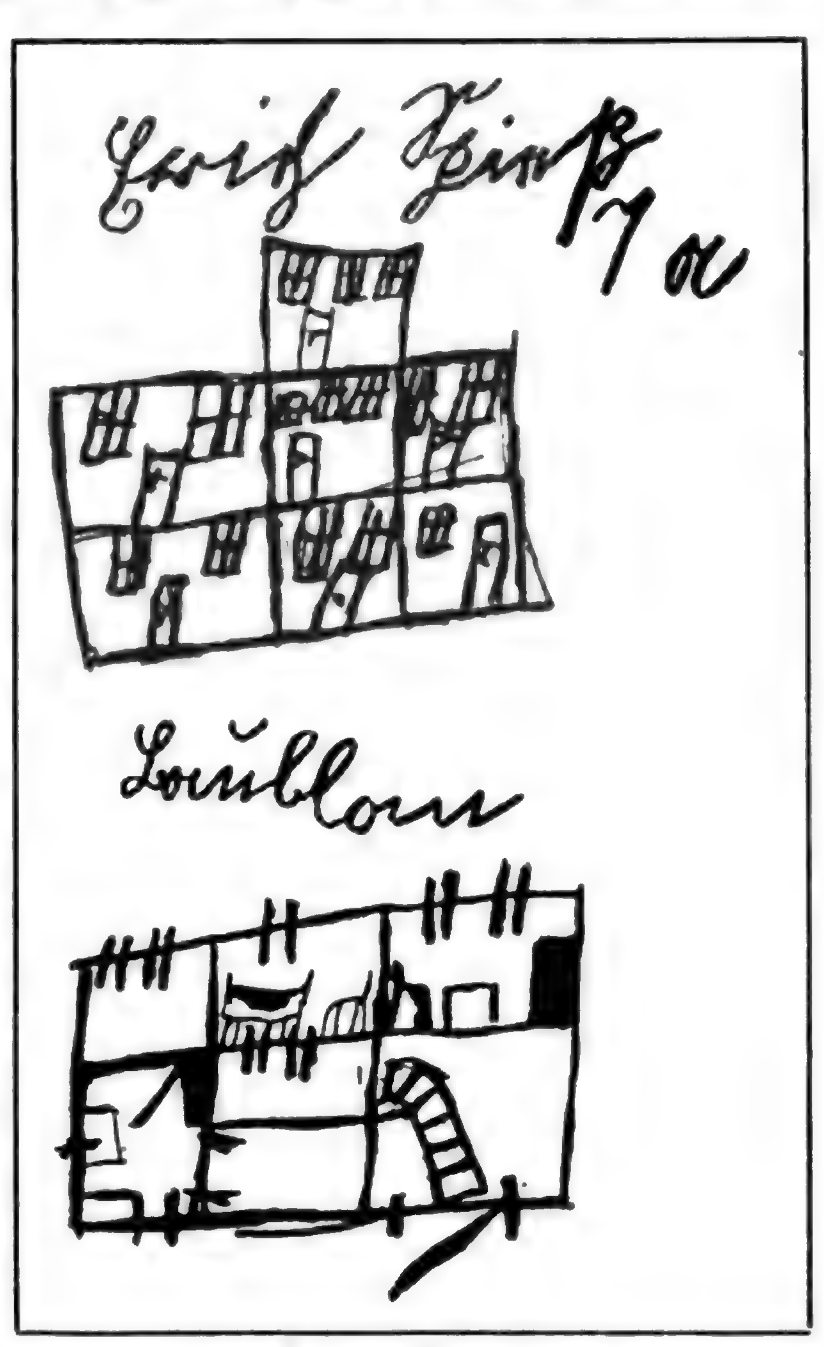
gesagt, daß sich das auch im Bewußtsein des Kindes so malt. Fürs Kind ist das Zentrum die Sache, der Vorgang und sein Verhältnis dazu. Noch ehe das Selbstbewußtsein völlig deutlich, tritt das Besitzgefühl hervor, vor dem „ich“ das „mein“. Das ist Beziehung zwischen dem Ich und der Umwelt. Und diese Umwelt und dieses Ich erlebts erst, indem das Ich zur Umwelt in Beziehung tritt, wirkend oder leidend. Das Wirken tritt wohl ein wenig später auf, als Trieb, sich das angenehme oder lustbetonte Erleiden wieder und stärker zu verschaffen. Dieser Trieb wird stärker, wird zum Tätigkeitstrieb, zur „Aktivität“ und herrscht beim gesunden Menschen, vor allem aber beim Kinde ganz ungemein vor. Gefühlsmäßig, dann vorstellungsmäßig wirds dem Kinde bewußt als „Ursachesein“. Ohne dies Gefühl und diese Vorstellung wird beim Kinde kaum je ein inneres Verhältnis zum Dinge eintreten. Alles Spiel mit Dingen beruht darauf, beim reiferen Kinde und beim Erwachsenen alles Suchen, Forschen, Schaffen. Drum ist geistiges Wachsen ohne „psychische Aktivität“ nicht zu denken.



Erich M.: Leiter aus Zigarrenkistenholz.
Kurt Sch.: Winde aus Zigarrenkistenholz, Paketgriff, Bindfaden.
Otto S.: Winde aus Pappe, Holz, Zwirnrolle.
Erich S.: Schubkarre, Zigarrenkistenholz, eisernes Rädchen.

Und das ist zugleich ein Wollen. Das Kind will, will bauen, ändern, eindringen, erkennen. In seinem Bewußtsein, daß es selbst will, daß es selbst Ursache ist, liegt der stärkste Antrieb. Die Vertreter des

Gesamtunterrichts wissen das und lassen das Kind Ursache sein für den Fortgang des Unterrichtsgesprächs oder der Unterrichtshandlung. Sie geben das Fragerecht dem Kinde, die Antwortpflicht dem Lehrer. Rousseau war ähnlicher Meinung, er zeigt aber zugleich den Weg, den der Erzieher gehen kann, wenn er den Fortschritt des Unterrichts bestimmen will, ohne das Gefühl, selbst Ursache zu sein, dem Kinde zu nehmen. Er tuts, indem er die äußern Bedingungen ändert, unter deren Einfluß das Kind zu seinem „ich will" kommt. Am Wasser will das Kind etwas andres als am Sandhaufen, aber es will. In der Zeppelinwoche wollte der Schüler andre Auskunft als beim Beginn der Balkanwirren, aber er wollte Auskunft. So ist die Bedingung zur Erhaltung der natürlichen psychischen Aktivität gegeben in der Berücksichtigung aller starken Einflüsse der Umwelt und dem vorhandenen Tat- und Wissenwollen des Kindes. Hier müßten sich die beiden Richtungen, die radikalen und die gemäßigten Reformer treffen, sie müßten dem Satze zustimmen: **dem Kinde ist das Bewußtsein zu lassen, daß es selbstwollend den Gang des Unterrichts bestimmt.** Das weitere, ob der Wille des Kindes durch den Einfluß der Umwelt in der vom Lehrer gewollten Richtung bestimmt wird oder nicht, ist eine Frage minderer Bedeutung,



Erich S.: Zeichnerische Darstellung.

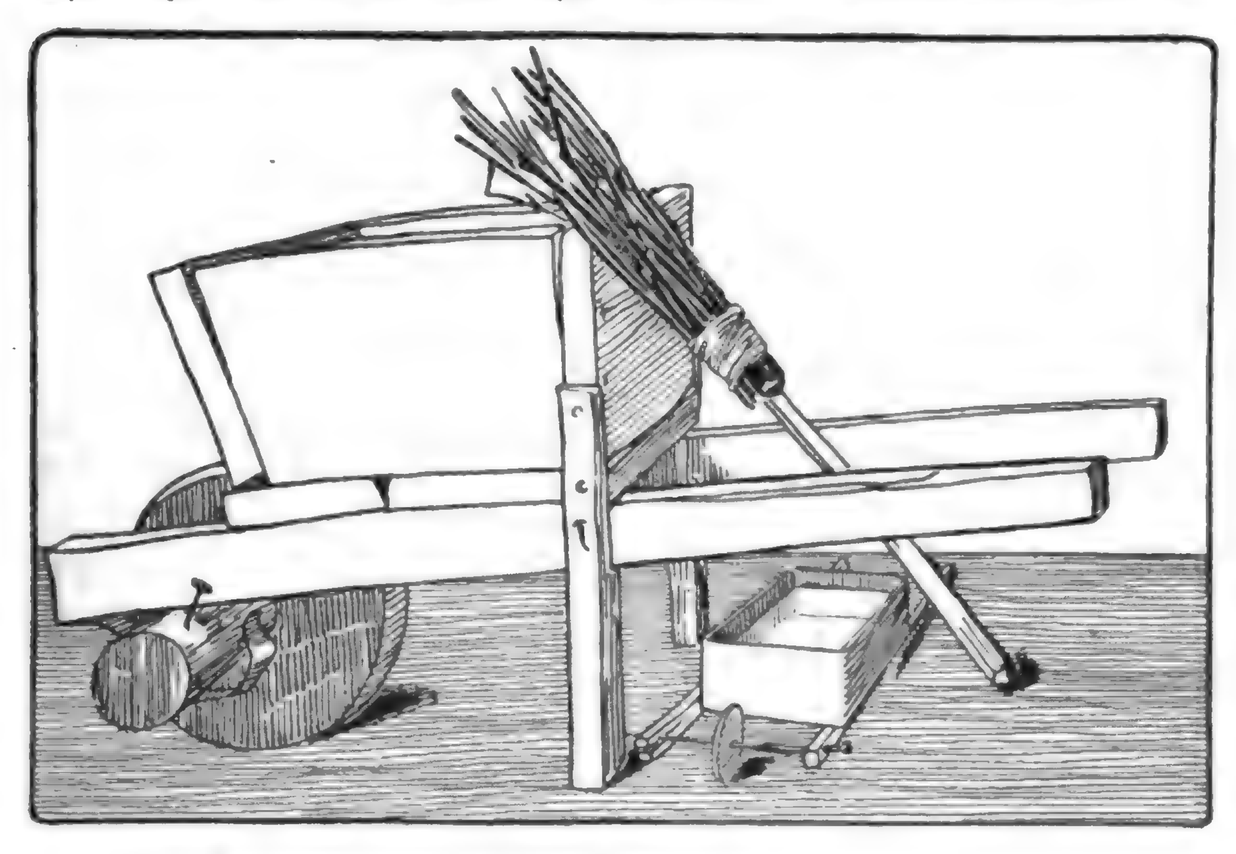
deshalb auch nach Anerkennung des ersten Satzes noch zu erwägen, sowohl vom rein pädagogischen Standpunkte aus als von dem des Schulpraktikers, der mit den gegebenen Zielen und Verhältnissen zu rechnen hat. Ihm wirds zunächst ratsamer erscheinen, zu beeinflussen. Gleichwohl kann er dabei die willkürliche Selbstbestimmung des Schülers wahren, selbst da, wo er leitend eingreift.

Wie ists aber möglich, dem Schüler das Bewußtsein der Aktivität zu wecken und zu wahren? Im Spiel ists ursprünglich. Je jünger das Kind, desto weniger Regeln befolgts im Spiel. Die aber überwachts selbst. Je älter es wird, desto zahlreicher werden die Gesetze und Regeln, die sich die im Spielverband geeinte Gruppe stellt und auf deren Beachtung sie hält. Ob sie die einzelnen Regeln erfindet oder übernimmt, ist gleich, beobachtet werden sie nur auf der ganz bestimmten Entwicklungsstufe, die der Entwicklungshöhe der Regel entspricht. Man versuche nur einmal zehn- oder achtjährigen Knaben das beliebte Fußballspiel mit allen seinen Spielvorschriften aufzuzwingen. Der Versuch wird, muß scheitern. Das gleiche gilt für alle Formen des Spiels, unter die wir hier, wenn wir nur den Satz von der Berücksichtigung des freiwilligen Fortschritts aufrecht erhalten, alle Betätigung im ersten Unterrichte rechnen dürfen, also Erzählen, Singen, Turnen, Mimen, Zeichnen, Formen, Bauen, im günstigsten, aber allerseltensten Falle auch Rechnen, Schreiben, Lesen für die entwickeltsten Kinder.

Überall gilt hier, und das kann gegenwärtig nie genug betont werden, nur das Kind als Maßstab. Das ist von Kerschensteiner, Elßner, Gansberg, Scharrelmann, Otto, Schulz und andern nachgewiesen und bisher nicht widerlegt worden. Daß das auch für die weiteren Stufen gilt, wird noch bestritten, und den Vertretern und psychologischen Begründern der Arbeitsschule erwächst noch die Aufgabe, ihrer begründeten Meinung Geltung zu verschaffen. Unsre Schule nimmt gegenwärtig, wie aus allen Methodiken und Plänen zu ersehen, nur den Stoff als Maß. Das schließt den freiwilligen Fortschritt aus. Hier muß die Schule vom freien Spiel dieser Altersstufen für ihre Organisation manches übernehmen.

Die wichtigsten Triebe, die das Spiel aller Stufen beeinflussen und die, im Unterricht benutzt, ihn nach der Seite des freien Fortschreitens ungemein fördern würden, sind die Neugier und das Verlangen, nachzuahmen und darzustellen. Die Neugier zeigt sich im Bestreben, alles Neue tätlich zu untersuchen, zerlegen, verbinden, versuchen und zu verwenden, und verbindet sich mit dem Bestreben, es nachzumachen oder

vertretungsweise darzustellen durch Schauspiel, Zeichnung und plastische Form. Dazu tritt die Erfindung. Das Kind, das wohl Anfang und Ende eines Vorgangs erfaßt, das Mittelglied aber übersehen oder vergessen hat, sucht und bildet das Mittelglied selbst. Es klingt übertrieben und ist doch der tägliche Spielverlauf: das Kind ist Erfinder und hat den Mut es zu sein. Es ist das nichts als eine mehr oder weniger bewußte Anpassung an einen erkannten Zweck. Nur diese Anpassungen ermöglichen letzten Endes dem Erwachsenen später den Kampf ums Dasein.



Fritz M.: Schubkarre aus Kistenbretter, Blech.
Walter D.: Kleine Schubkarre aus Streichholzschachtel, Streichhölzern, Pappräddchen.

Die Schule nun soll diese Triebe in ihren Dienst stellen, damit stellt sie das Kind in den Mittelpunkt ihres Unterrichts. Dem Kinde ist dann das Gefühl, Ursache des Fortschreitens zu sein, gewahrt, alle seiner Entwicklungsstufe gemäßen Gesetze und Regeln gelangen im günstigsten Augenblicke zur Herrschaft und die natürlichste und bildendste Ausdrucksform tritt ein, wenn sich die natürlichen Triebe des Unterrichtsstoffes bemächtigen. Der Stoff aber wird nur bis zu den Grenzen der kindlichen Fassungskraft durchforscht und erarbeitet, in ihnen aber gründlich.

* * *

Im folgenden als Probe ein Bericht über eine im 2. Schuljahre behandelte Unterrichtseinheit, dazu eine Vorbemerkung. Die Klasse hat

ihr eignes Beet im Schulgarten. Hier arbeitet sie und beobachtet an Pflanzen, deren Samen und Stecklinge die Kinder nach Belieben selbst mitgebracht haben. Ein Aquarium mit Stichlingen steht im Treppenhause der Schule. Die Kinder sind daran gewöhnt, vor Beginn des Unterrichts ihre Erlebnisse zu erzählen und alles, was ihnen zum Ansehen oder Sammeln geeignet erscheint oder was wir nach ihrem Gutdünken gerade gebrauchen können, so Werkzeug und Material, mitzubringen. Die meisten Eltern interessieren sich, nachdem sich ihr Befremden über unsre „merkwürdige Spielerei" gelegt, für den Betrieb und bauen zum Teil auch daheim mit ihren Jungs. Die aber erzählen gern und offen, was sie und was die Väter an dem mitgebrachten Modell gemacht haben.

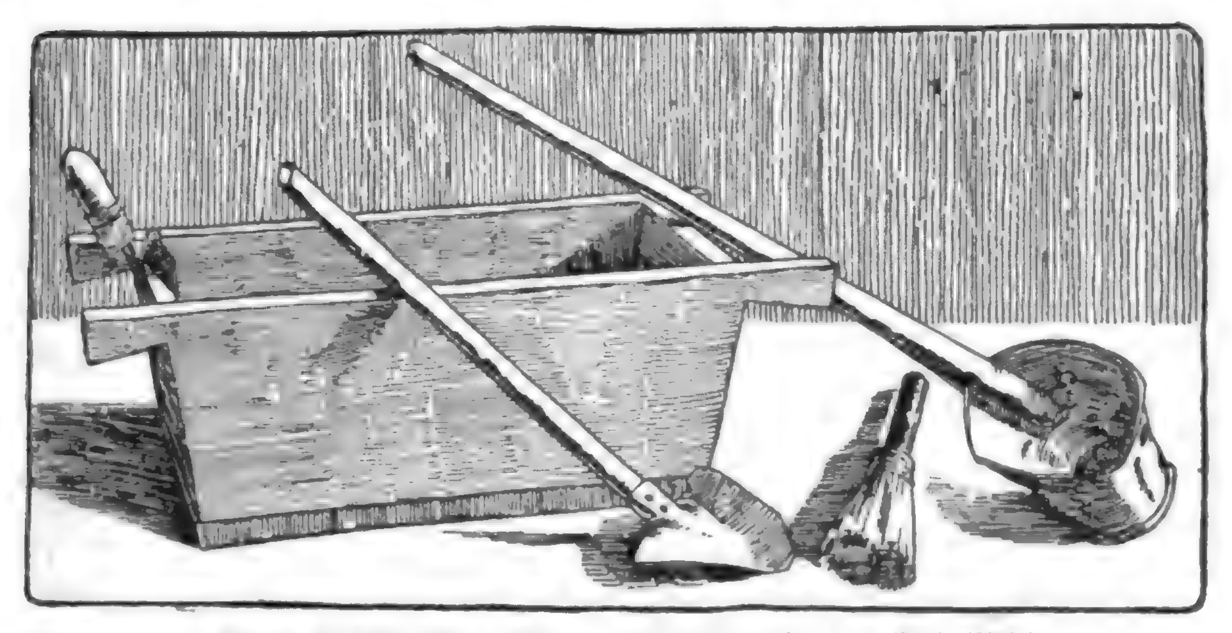
Der Neubau.

Neulich brachte einer von unsern Jungs eine wichtige Neuigkeit. Seine Eltern hatten in der Lotterie gewonnen. Wieviel, wußte er nicht, aber in dem Gespräch, das aus der Mitteilung erwuchs, stieg der Gewinn immer mehr. Das große Los, das viele Geld! Hundert Mark, tausend Mark, über 'ne Million, tausend Mark und fünfzig Pfennige! Was machen wir damit? Alle Kinderwünsche tauchen auf, Spielzeug, neuer Anzug, Kinematograph, Schokolade, Theater, Kutsche, Ferienkolonie, Bürgerschule (!) — Da bleibt noch viel übrig. Sparkasse? Nein, da bauen wir uns ein feines Haus, so wie Rühls. Das ist doch 'ne Villa. Ja, so eins mit einem großen Garten, wo wir alle reingehn. —

Das läßt nicht locker. Aus dem spielend aufgeworfenen Plane wird die Aufgabe: Wir bauen uns eine Villa. Die ganze Klasse zieht mit ein. Ob Eltern und Geschwister mit reinkönnen, ist fraglich, das sind zu viel. Wie groß müssen die Zimmer sein, wieviel brauchen wir? Merkwürdig, die Jungen schätzen alle viel zu niedrig. Ihre beschränkten Räume daheim geben ihnen doch nicht den Maßstab für ein geräumiges Landhaus. Drum heißts messen. Die Wohnstube, Sofa, Tisch, Stühle, Kleiderschrank. Reiche Leute haben keinen in der Stube, die haben ein Vertikow. Das kommt in die gute Stube. Die darf nicht fehlen. Die wird fein: Plüschsofa und solche weiche Stühle, wo man beinahe drinliegt, Glasschrank und ein Brett mit Lexikon drauf und eins mit feinen Sachen aus Porzellan. In die Küche soll auch noch ein Sofa, das wäre fein, da kann der Vater gleich Mittagsschläfchen machen. Eine Speisekammer mit so 'ner Stange für Wurst und Schinken will auch einer; daß das Dienstmädchen, das erst verlangt wurde, auch ihr Zimmer braucht, fällt keinem ein. Auch das Schlafzimmer ist ihnen

gleichgültig, aber für den Besuch wird eins verlangt. Weil wir nicht einig werden und weils klingelt, wird die Beratung vertagt. Daheim messen sie ihre Zimmer und Gegenstände aus.

Am zweiten Tage werden mehr Räume verlangt, sind viel mehr Gegenstände nötig und unterzubringen. Unsre Villa muß ein Stockwerk aufsetzen. Die Jungen haben mit Bindfaden gemessen. „So lang ist unser Schrank." Die größten Maße werden angenommen, auf Meter abgerundet und die Stube wird „gestellt". Als wir das gute Zimmer anfügen wollen, langt die Schulstube nicht. Die Turnhalle ist größer. Dort finden wir ein passendes Metermaß, die Turnstäbe. Auf dem Spielplatz draußen ists noch besser, da können wir die Zimmer abstecken.



Martin P.: Mörtelfaß aus Pappe, Schaufel aus Holz und Blech, Pinsel.
Herbert L.: Kalkschöpfer aus einem Puppeneimer.
Fritz M.: Kelle aus Blech, Holz.

Die Villa wird immer größer, da die Jungen alles auf ein Gestock berechnen und nicht drandenken, daß noch eins drüber kommt. Als sie das endlich raus haben, gehts besser. Alles, was Schwierigkeiten macht, „kommt nauf". Fürs Erdgeschoß bleiben Wohnstube, gute Stube (auf die sie als reiche Leute nicht verzichten!), Küche und Speisezimmer und Vorsaal. Türen und Fenster werden schließlich auch als notwendig erkannt und nach wiederholtem Umstellen und Anpassen der Möbel angegeben.

Nun soll der Bau beginnen. Aber wir haben noch keinen Bauplatz. Denn daß wir auf den Schulplatz eine Villa bauen, würde der Direktor kaum erlauben. „In der Bülowstraße gibts Bauplätze." Bauplätze zu verkaufen. Neues Rechnen. Der große Gewinn ist auch zusammengeschmolzen. Wenn wir aber das Geld aus den Sparbüchsen

zusammenlegen, wirds wohl langen. Oder sonst muß die Mutter fünf Pfennige dazugeben. Der Bauplatz wird besucht und gefällt, langt zwar nicht zu dem geplanten großen Garten, aber weils 'ne Ecke ist und weil wir nicht mehr viel Geld haben, wird er genommen. Den Kauf darf der Lehrer abschließen.

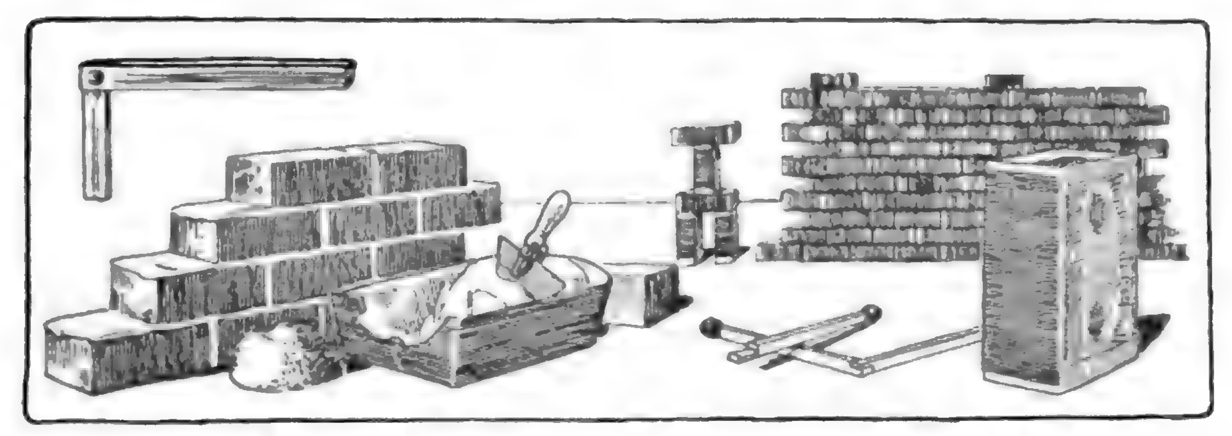
Erich T.: Leiter, Ziegeltrage aus Zigarrenkistenholz. Figur und Ziegel aus Plastilin.

Unterdeß kommen Bedenken, ob wir wohl richtig bauen können. Das müssen wir abgucken! In der Nachbarschaft wird ein Bau begonnen. Da können wir aufpassen. Der eine Mann, der Polier, zeigt den andern, wo sie Pflöcke in den Boden schlagen müssen. Dann ziehen sie Bindfaden und passen immer auf, daß er gerade wird. Das guckt der Polier von seinem Zettel ab. Da hats der Hauswirt draufgeschrieben. So einen Zettel brauchen wir auch. Da wir unsern Bauplatz gesichert haben — umplankt ist er schon, nur bezahlt muß er noch werden — können wir wieder zur Schule zurückgehen und überlegen, was weiter zu tun ist. Einer will erst das Plakat entfernen „Bauplatz zu verkaufen". Da müsse nun ein andres hin, wo „wir draufstehen, weil wir bauen wollen". Das wird aber vertagt, bis der Lehrer bezahlt hat. Damit wir aber wissen, was wir draufschreiben müssen, malen wir das Plakat am benachbarten Bau ab, haben dabei gleich Gelegenheit, unser Lateinlesen zu üben.

Noch gehts langsam. Jedes Wort ist den Kleinen Fremdwort. Bauherr, Bauleiter, Bauführer, Architekt. Nur Baumeister klingt bekannt.

Wer ist das, was ist das? Nur der Bauherr wird erklärt. Das ist der, dem das Haus dann gehört, der Hauswirt, wenn wir bauen, wir. Wessen Name muß dann wohl draufkommen? –

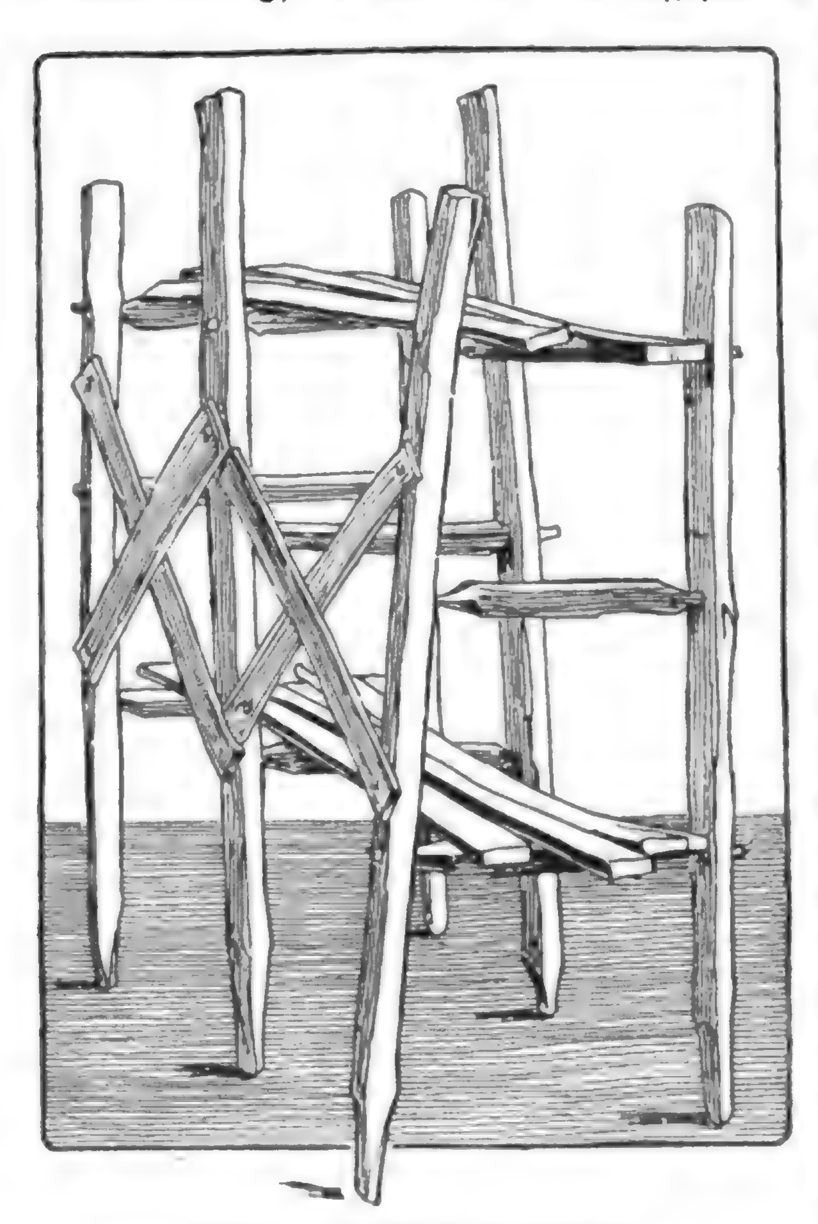
Bis zur nächsten Stunde haben sichs einige überlegt, mit dem Bau würde doch wohl nichts werden, das würde viel zu teuer. Da müssen wir wieder rechnen. Ein paar Tatmenschen aber hatten schon ein neues Plakat fertig mitgebracht, also wird weiter gebaut. Erst wollen wir aber nochmal probieren auf dem Spielplatze. Graben und hacken können die Kleinen, das haben sie im Garten gelernt, daher haben sie keine Angst, den Baugrund auszuschachten. Erst aber Pflöcke und Bindfaden. Wir müssen abstecken, damits „gerade" wird. Als wir hinauskommen, ist die gestern mit den Turnstäben eingeritzte Zeichnung verwischt, vertreten. Differenzen, wies war. Hätten wirs uns aufgeschrieben, auf-



Mauer aus Ziegeln und Streichholzschachteln. Winkel aus Streichhölzern und Feuerholz.

gemalt! Der Bauplan ist mit wenigen Strichen vom Lehrer nach Angabe der Kinder aufgezeichnet, nun wird nach diesem Bauplan – „so ein Zettel, wie ihn der Polier auch hatte" – der Baugrund im äußeren Umriß abgesteckt. Das Ausschachten beginnt – mit Spaten, Schippe, Kohlenschaufel und Händen. Zufälligerweise hat der Lehrer die eine Ecke des Baugrundes in die Ecke der Springgrube verlegt. Dort gehts los. Das fleckt. Leider fehlen Schubkarren. Da wird nur rausgeschippt. 's ist ja nur Probe. Nach kurzer Zeit ist die lockre Oberschicht beseitigt. Nun wirds schwerer. Drum wird die Probe abgebrochen, die Springgrube wieder zugefüllt und im Zimmer weiter gebaut. Der Bauplan muß fertiggestellt werden. Aber die Bedenken gegen den Bau werden immer stärker. Wenn auch die meisten dafür sind, daß wir uns das Werkzeug einfach vom Nachbarbau „borgen" oder daß das meiste „mitgebracht" wird, verlangen doch auch sie, daß wir nochmal „rechnen". Was kostet eine Hacke, eine Schippe, eine Karre usw. Was werden die

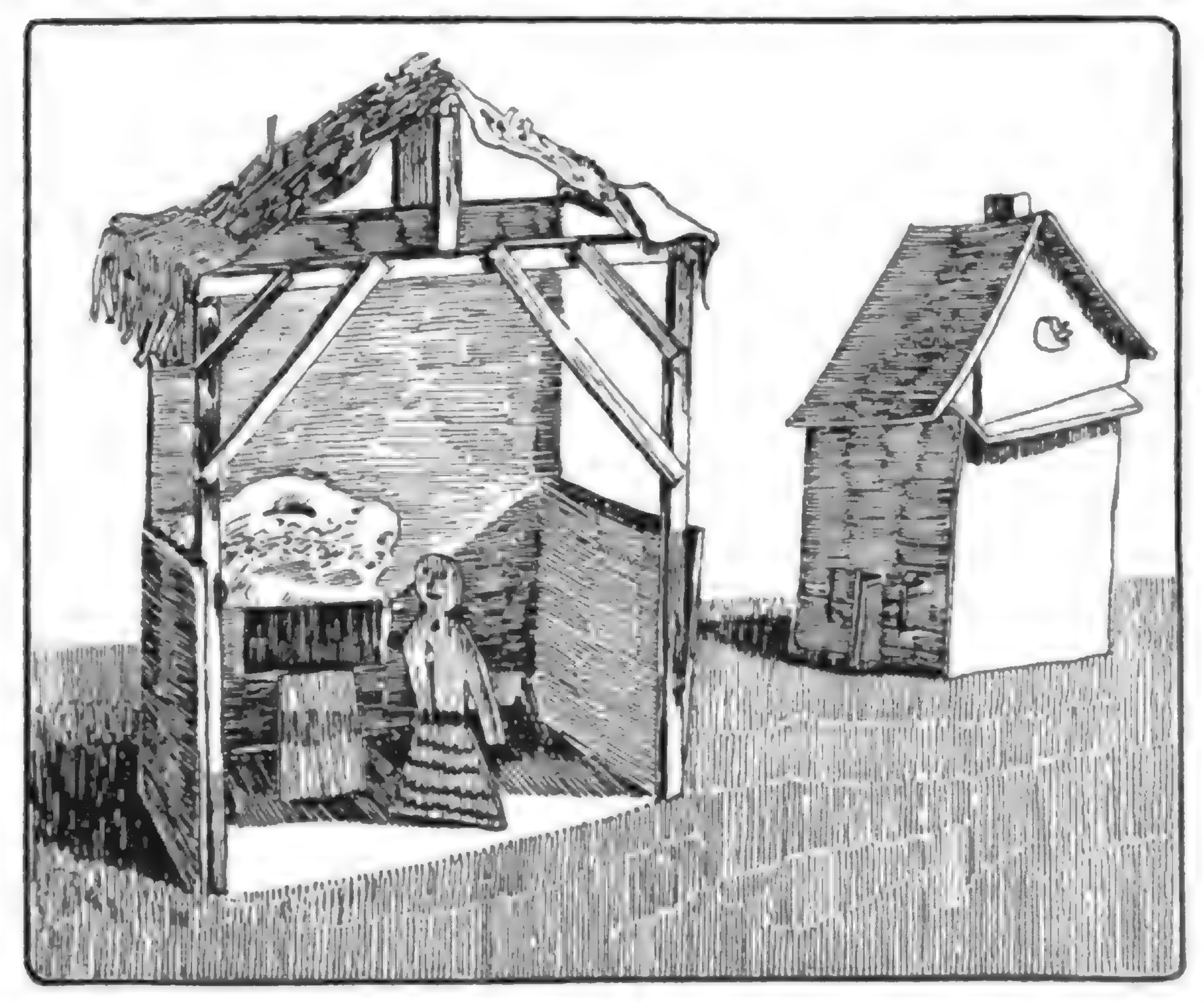
Ziegel kosten? Jeder einen Pfennig. Da müssen wir zählen, gruppieren, addieren, wieder wegnehmen, und weils Zählen und Rechnen bis Hundert und gar darüber noch seine Schwierigkeiten hat, wird zuletzt von einem Schlaumeier der Antrag gestellt, er wolle seinen Vater fragen, ob der noch was dazu gebe. Das bricht die Rechnung ab, nicht aber die Weiterberatung, da wir nun alles aufschreiben und aufzeichnen müssen, was wir brauchen. Die nächsten Tage werden dazu benutzt, einzelne Dinge im Kleinen nachzumachen, die wir im Großen noch brauchen werden. Die Kastenkarre läßt sich leicht aus einer Streichholzschachtel, einer Stecknadel, einigen Streichhölzern und einem Papprädchen herstellen, Bauplakate aus Feuerholz und Pappe, ebenso Böcke und Planken. Die Schaufeln sind schon schwerer, aber aus dünnem Blech, Draht und Holz geht auch das noch. Plastilin, das zu dieser schwierigeren Darstellung versucht wurde, zeigte den Kleinen bald, daß gewisse Dinge ihr ganz bestimmtes Material verlangen, wenn sie ihrem Zwecke entsprechen sollen.



Herbert L.: Leitergerüst aus Feuerholz.

Unterdessen sind die Arbeiter auf dem „unserm Bauplatz" benachbarten Grundstücke mit dem Ausschachten fertig geworden und beginnen, Kalk, Sand und Ziegel anzufahren. Das Mauern beginnt. Da müssen wir den Bau wieder aufsuchen. Was nun schon alles herumliegt. Der Polier ist für ein paar gute Worte und Zigarren bereit, die Führung der kleinen Gesellschaft zu übernehmen. Sie dürfen erst mal Sand sieben,

dann gehts in den Kellergrund hinunter. Was ist das? Was wird damit gemacht? Warum macht man das so? fragts von allen Seiten, und wenn nicht unter den Schülern selbst wichtige Sachverständige wären, könnte der Polier nicht genug erklären. Dann beginnt er zu arbeiten. Er legt die ersten Ziegel zu einer Kellerwand. Da mißt er immer mit seiner Schmiege vom Bauplan ab und machts dann größer. Wie da die jungen Baumeister gucken. Wer hat denn das Bild gemalt? Jetzt



Erich T.: Laube, Krippe, Figur aus Zigarrenkistenholz, Streichholzschachtel, Pappe, Papier, Watte, Stroh. Erich S.: Papphäuschen.

erfahren sie, was der Architekt ist, Bauleiter und Bauführer werden nun bald verständlich werden. Der Polier muß immer wieder zeigen, was das hier und das da auf dem Plane ist, wo das hinkommt und wies gemacht wird. Namentlich, daß er und der Architekt schon wissen, wo die Essen hinkommen, imponiert. Auch die Wasserwage kann nicht genug ausprobiert werden und einige Tage drauf bringt einer einen zerbrochenen Glashalter, halb gefüllt mit einer roten Flüssigkeit. Er hat ihn auf ein Stück Feuerholz gebunden. Das ist die Wasserwage, nur „geht sie nicht".

Mit einigen Stücken Kalk beladen ziehen wir ab. Am nächsten Tage wird Kalk gelöscht. Als Mörtelfaß dient eine alte Bratpfanne, eine Kelle als Kalkstößer. „Nur tüchtig Wasser drauf gießen", raten die Sachverständigen und der Kalk — versäuft. Nun habens die andern schon lange gewußt, daß man bloß ein bißchen und das nach und nach draufgießen dürfe. Vorher waren sie aber doch nicht einverstanden, als der Lehrer nur die Hälfte löschen wollte. Nun klappt der Versuch. Das raucht und riecht und wird warm. Wo ist das Feuer? Nicht zu finden. Auch die Erklärung unterbleibt.

Wieder ein paar Tage später. Draußen ist schlecht Wetter. Weil die Jungen aber schon Ziegel mitgebracht haben und durchaus das Mauern versuchen wollen, bauen wir heute zur Probe im Zimmer. Aus Streichholzschachteln wird erst einmal eine Mauer aufgesetzt, dann wird Mörtel zubereitet. Die kleinen Sachverständigen wissen so ziemlich Bescheid und der Mörtel wird gut. Während er steht, wird von den mitgebrachten alten Ziegeln der anhaftende Mörtel abgeklopft. Ist der fest! Ein Lot ist schnell fertig, auch ein Winkel aus Feuerholz. Bei den Streichholzschachteln tat ein Streichholzwinkel gleichen Dienst. Ein Brett als Unterlage wird herbeigeschafft und nun gehts Bauen los. Jeder Ziegel muß erst angefeuchtet werden. Weil wir keinen Maurerpinsel haben, nehmen wir dazu den Schwamm. Die Mauer wächst. Schade nur, daß Ziegel und Mörtel so bald verbraucht sind. So kommt das Lot nicht recht zur Geltung.

Da wir wieder mal mit der Arbeit warten müssen, rechnen wir. Vorhin waren wir Steinetreiber. Im Takte wurden die Ziegel von einem zum andern geworfen. Wer einen fallen ließ, schied aus. Nun müssen wir berechnen, was jeder verdient hat. Zwei Ziegel werfen, gilt einen Pfennig. Dann malen wir den Maurer bei der Arbeit und endlich schreiben wir unser heutiges Tagewerk auf.

Jeden Morgen berichten die Jungen, wie draußen der wirkliche Bau fortschreitet. Als er ein Stück über den Grund herausgewachsen ist, suchen wir ihn wieder auf, um die Zimmerleute beim Gerüstaufschlagen zu beobachten. Als wir hinauskommen, sehen wir, daß nebenan, auf „unserem Bauplatz", ein neuer Bau abgesteckt wird.

Da muß der Lehrer gestehen, daß er den Kauf nicht abgeschlossen hat, weils zu teuer war. Das schadet nichts, da baun wir so weiter. Das Aufrichten und Festrammen der Balken, das Anklammern der Querbalken und Legen der Laufbretter wird eingehend beobachtet und später im Kleinen nachgemacht. Klammern werden aus Stecknadeln gebogen, denen

der Lehrer die Knöpfe abknipsen muß. Doch gefällt das Zusammennageln besser, weil die Klammern selten richtig geraten. Noch besser gefällt das Leitergerüst, weil das auch auf der Bank steht und nicht erst eingerammt zu werden braucht.

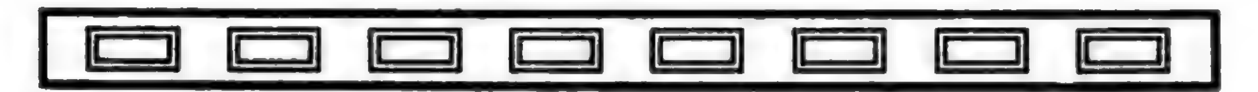
Die Zimmerei führt zu anderen Bauformen. So entstehen ohne weitere Anregung Schuppen und Lauben. Da kann man auch fertige Zigarrenkisten gebrauchen. Schweres Kopfzerbrechen macht dann aber das Weiterbauen, als wir den Maurern die Mauerecke, das Fensterloch, schließlich den Zimmerleuten Treppe und Dachstuhl nachmachen wollen. Da heißts manchmal: „das können wir nicht". Drum beschränken wir uns dort aufs Zugucken, Besprechen und Malen.

Das Laubenbauen veranlaßt eine Unterredung über einfachste Wohnungen. „Die Indianer und Neger können nicht so bauen wie unsre Maurer. Die brauchen auch keine solchen Häuser, weils dort immer warm ist." Bilder ergänzen die primitive Vorstellung. Ganz besondern Spaß macht die Tatsache, daß es Leute gibt, die immer in Schneehöhlen hausen.

Im Aquarium baut der Stichling, überm Eingang zur Turnhalle füttert ein Rotschwänzchen ihre Jungen im Nest. Das beobachten wir, so oft es geht. Gern möchten die Jungs da mal nauf, das Vogelhaus genau ansehen. Der Lehrer muß versprechen, das Nest dann, wenn die Vögel fortgezogen sind, herunterzunehmen. Um sich Tierwohnungen anzusehen, besucht endlich die Klasse den zoologischen Garten. Da wird freilich das Interesse durch die Tiere selbst vollständig in Anspruch genommen, sodaß für ihre Häuser nicht viel übrig bleibt.

Die Ferien treten ein. Beim Wiederbeginn der Schule wissen die Jungen manches Neue zu erzählen, auch vom Bau. Der Zufall will, daß im Schulhaus selbst einige Wochen hindurch noch Maurer, Zimmerleute und Maler beschäftigt sind, Ursache genug, unsre Kenntnisse aufzufrischen und zu ergänzen.

Dann gehts weiter. Tauchscher Jahrmarkt und Leipziger Messe stellen neue Aufgaben.



Umschau.

Der Anfang vom Ende der Macht und Bedeutung des Preußischen Lehrervereins hat begonnen mit der Gründung des Neuen Preußischen Lehrervereins und mit dem Austritt einer Anzahl von Lehrervereinen, die in der

Digitized by Google

Gewalt der Gleichstellungsfreunde sich befinden, wenn er nicht imstande ist, diese Bewegung aufzuhalten. Man kann die Lehrervereine, die den Austritt aus dem Preußischen Lehrerverein beschlossen haben, noch an den zehn Fingern herzählen, aber andere werden folgen und der Riß wird tiefer werden. Ich kann der „Pädag. Zeitung" nicht zustimmen, wenn sie schreibt: „Die zehn (ausgetretenen) kleinen Vereine tun dem großen Verbande keinen Abbruch; auch ist es kein großer Schade, wenn die Lauen und Unzufriedenen draußen bleiben." Die Bresche ist einmal geschossen, das Bollwerk der preußischen Lehrer ist nicht mehr vollkommen intakt, und es wird sehr schwer sein, sie vollständig wieder zu schließen, wenigstens nicht während des Kampfes, der auf der einen Seite mit großer Leidenschaft, auf der anderen mit dem Gefühl einer gewissen nachlässigen Überlegenheit geführt wird. Gerade darin erkenne ich eine große Gefahr. Die preußische Landlehrerbewegung ersetzt den Mangel an Gründen durch einen gewissen Fanatismus, der ja schon recht unangenehme – um nicht einen stärkeren Ausdruck zu gebrauchen – Blüten getrieben hat, aber gerade in diesem Fanatismus liegt die Anziehungskraft der Landlehrerbewegung und in der Spekulation auf die Stärke materieller Wünsche gegenüber der idealen Lebensauffassung im Menschen. Bruderkriege sind immer die am gehässigsten geführten Kriege gewesen und eine Aussöhnung hat stets große Schwierigkeiten gemacht, so wird es auch hier sein. Man kann den Preußischen Lehrerverein nicht ganz freisprechen von Schuld. Er hat es verabsäumt, in der Zeit des Friedens rechtzeitig seine Organisation auszubauen und seine Mitglieder zu einer homogenen Masse zu verschmelzen mit vorwiegend idealem Streben, das auch eine starke Belastungsprobe aushält. Diese Belastungsprobe hat ein Teil der preußischen Landlehrer nicht ausgehalten. Ein geradezu blinder Haß gegen den angeblich höchst egoistischen Großstadtlehrer, von dessen wirtschaftlichen Verhältnissen nur eine geringe Sachkenntnis bei seinen Gegnern vorhanden ist, versagt ihm sogar die bona fides in seiner Verteidigung und scheut sich sogar nicht, unsere uneigennützigsten Vorkämpfer – wie z. B. Tews – persönlich und in der unsachlichsten Weise zu bekämpfen, ein sicheres Zeichen, daß nicht ideale Momente die Triebfeder zum Kampfe auf jener Seite sind. Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, als sei ein gewisser Neid, hervorgegangen aus einer starken Überschätzung der Vorteile der Großstadtlehrer gegenüber den Landlehrern, die eigentliche Ursache des Kampfes gegen die ersteren und dieser ist bekanntlich die Wurzel alles Übels.

Der sogenannten Landlehrerbewegung haben sich von Anbeginn die rechtsstehenden Parteien liebevoll angenommen. Sie benutzen jedes Mittel und jede Gelegenheit, um die Lehrerschaft politisch zu trennen und dadurch zur Einflußlosigkeit zu verdammen. Schon die „Deutsche Lehrerzeitung" des bekannten Pastor a. D. Zillessen hatte sich diese Aufgabe gestellt. Sie zeigte sich ihrer Aufgabe nicht gewachsen, wie aus ihren Geschäftsberichten hervorgeht, die von Zeit zu Zeit der Öffentlichkeit Einblick in ihren chronischen Abonnentenmangel gestatten. Eigentlich verdient sie den Ehrentitel „Defizitzeitung", denn erst vor kurzem hat sie durch einen Bericht der Öffentlichkeit wieder von einem in ihren Geschäftsbüchern vorhandenen Defizit von 4823,23 M. Mitteilung gemacht. Auch anderen Blättern ähnlicher Richtung geht es

nicht besser. So hat die alte ultrakonservative und orthodoxe pädagogische Zeitschrift, das „Brandenburgische Schulblatt", vor einiger Zeit die Mitteilung gemacht, daß es sein Erscheinen einstellen müsse, sicher doch nicht, weil die Abonnentenzahl eine Besorgnis erregende Höhe erreicht hatte. „Die Neigung der Lehrer, die konservative Schulpolitik zu unterstützen, scheint also doch nicht groß zu sein", schreibt mit Recht das „Berliner Tageblatt". Trotz alledem haben die Konservativen ihre Hoffnungen noch nicht aufgegeben, im Gegenteil, die Landlehrerbewegung hat sie darin bestärkt, auch weiterhin zu versuchen, wenigstens einen größeren Teil der Lehrerschaft zu einem Vorspann für ihre Interessen zu machen. Die Konkurrenz mit der „Pädagogischen Zeitung" hat man als aussichtslos aufgegeben, dafür hat ein Konkurrenzblatt der „Preußischen Lehrerzeitung", ein vom 1. Dezember v. J. ab täglich erscheinendes Organ unter der Geburtshilfe des Herrn Dr. Diedrich Hahn das Licht der Welt erblickt, das „Deutsche Lehrerblatt". Was dem Pastor Zillessen nicht gelungen ist, ein Gegengewicht gegen die liberale, unabhängige Lehrerpresse zu schaffen, das soll nun Herr Rektor Adolf Roos aus Klötze in der Altmark zuwege bringen. Welche Absichten dieser Schriftleiter verfolgt und welche Wege er geht, um seine Absichten zu erreichen, geht aus einem Anschreiben hervor, das er an die preußischen Seminardirektoren richtete. Das Schreiben ist so charakteristisch, daß es trotz seiner Länge in vollem Umfange hiermit zum Abdruck gelangt.

Vertraulich!

Klötze (Altmark), im Januar 1909.

Hochzuverehrender Herr Seminardirektor!

Nachstehend erlaube ich mir Ihre Aufmerksamkeit auf eine Angelegenheit zu lenken, welche m. M. nach von größter Wichtigkeit ist, wofür ich deshalb Ihr geneigtes Interesse erbitten möchte.

Seit etwa 10 Jahren bin ich der festen Überzeugung, daß der in der Lehrerorganisation herrschende Geist, Wahlmodus usw. es Andersdenkenden nicht gestattet, abweichende Meinungen in der gehörigen Weise zur Geltung zu bringen. Die Führung der rund 89 000 preußischen Volksschullehrer, von denen allein 51 000 auf dem platten Lande und rund 15 000 in kleinen Städten wirken, ist dadurch in den Händen der mittel- und großstädtischen Lehrer. Nur solche Land- und Kleinstadtlehrer werden — des Scheines halber — in die Vorstände gewählt, welche deren gefügige Werkzeuge zu sein versprechen. Diese Macht ruht nicht nur in der in solcher Gestalt wirkenden Organisation, als vielmehr auch in der Lehrerpresse. Diese ist mit Ausnahme zweier kleiner, erst im letzten Jahre mehr gelesener, aber nur einmal wöchentlich erscheinender Blätter, ganz in den Händen von liberalen Großstadtlehrern.

Wer den verhetzenden Einfluß dieser Presse auf die Lehrerschaft, überhaupt die Einseitigkeit kennt, mit der alles in ihr dargestellt wird, wer sieht, wie es der Erfolg dieser Presse war, den größten Teil der Lehrer, insbesondere die jüngeren, dem Freisinn zu verschreiben und in demselben Maße der Arbeit anderer großer nationaler Parteien — aber diese dadurch auch der Lehrerschaft — zu entfremden, wer die Angriffe dieser Presse auf den-

jenigen Teil der Lehrerschaft kennt, der politische Mäßigung und Würdigung der realen Verhältnisse, der größere Sachlichkeit jeder politischen staatserhaltenden Partei gegenüber verlangt, der muß glauben, daß der größte Teil der Lehrerschaft von Natur aus freisinnig sein müsse. Der leicht zu liefernde Nachweis, wie es gerade diese politischen Anschauungen (auch zum Teil die religiösen) sind, welche der gesamten Lehrerschaft schaden, ist in der freisinnigen, uns verschlossenen Lehrerpresse nicht zu führen. Seit drei Jahren habe ich nun mit zwei Freunden in vielen Versammlungen allerorten auf diese Verhältnisse hingewiesen und darauf hingewirkt, daß in unseren beiden kleinen, die Interessen der Land- und Kleinstadtlehrer und -schulen betonenden Blättern („Neue Pädagogische Zeitung“ und „Wacht“) die Ereignisse auch einmal von anderem politischen Gesichtspunkt aus betrachtet werden. Bei ihrer beschränkten Zahl von Lesern und bei dem nur einmal wöchentlichen Erscheinen bieten sie jedoch nicht die Möglichkeit, den Gedankenkreis der Lehrerschaft in dem erforderlichen Maße zu bearbeiten. Unser Bestreben ging daher seit zwei Jahren dahin, eine große gute Lehrerzeitung zu gründen, welche wie die „Preußische Lehrerzeitung“ täglich erscheinen, dieselbe aber an Umfang, Reichhaltigkeit und Güte der Beiträge wesentlich übertreffen sollte. Mit zwei Freunden (Herrmann-Friedersdorf bei Bitterfeld und Pieper-Osterweddingen bei Magdeburg) habe ich nun eine Zeitung ins Leben gerufen („Das Deutsche Lehrerblatt“), welche insbesondere den Interessen der Land- und Kleinstadtlehrer dienen und politisch ein Gegengewicht gegen die in der übrigen Lehrerpresse herrschende linksliberale Richtung bilden soll.

Das Blatt kostet monatlich 0,70 M. und erscheint täglich (im Verlag des „Deutschen Schriftenverlags“, Berlin SW. 11, Dessauer Straße).

Hauptaufgabe der Zeitung wird es sein, die Seßhaftigkeit des Lehrers zu erstreben und das Interesse an denjenigen Kulturaufgaben zu wecken und zu pflegen, welche sein Beruf von ihm fordert. Er soll fortwährend Anregung und Stoff zu ununterbrochener Arbeit an sich selbst empfangen.

Vor einiger Zeit habe ich den „Schriftverlag“ veranlaßt, an die sämtlichen Herren Seminardirektoren Preußens schon jetzt Probenummern mit der ergebenen Bitte zu senden, uns durch ihren Einfluß zu unterstützen. Es ist ja ein großes und verantwortungsvolles Unternehmen für uns, dessen Scheitern unserer oben skizzierten Arbeit verhängnisvoll werden und den in den letzten Jahren bereits erzielten sichtbaren Erfolg in Frage stellen würde. Schon jetzt tun unsere Gegner alles, um unser Unternehmen zu hindern. Wir wollen aber nach Möglichkeit für das Bestehen unserer Zeitung dafür sorgen, daß jeder Leser auch gleichzeitig Mitbesitzer seiner Zeitung wird, indem wir die Zeitung durch Anteilschein-Übernahme von je 20 M. zu fundieren suchen. Schon jetzt dürfen wir aus den zahlreichen Zustimmungen Gleichgesinnter ersehen, daß es uns gelungen ist. Wünschenswert erscheint es aber, daß wir nun auch die ideelle Unterstützung der Seminare gewinnen. Wäre es daher nicht möglich, die Zeitung in einigen Exemplaren — vielleicht ohne die tägliche Unterhaltungsbeilage, falls der Roman nicht gelesen werden soll — für die Seminaristen auszulegen? Ist diesen das Blatt im Seminar erst vertraut und lieb geworden, so wird ein großer Teil es vielleicht auch später beibehalten. Beiläufige Bezugnahme im Unterricht auf politische Er-

eignisse, pädagogische und speziell methodische Artikel dürfte ein verständiges Lesen einer Zeitung anbahnen und für den einzelnen fruchtbar machen.

Sollten prinzipielle Bedenken zurzeit noch entgegenstehen, so möchte ich mir die Erwägung gestatten, ob es nicht angängig wäre, durch einen entsprechenden Antrag eine zustimmende Verfügung des Königlichen Provinzial-Schulkollegiums zu erwirken.

Würden Sie, hochverehrter Herr Seminardirektor, sich vielleicht im Interesse der Sache der Mühe unterziehen, mit anderen Herren Seminardirektoren brieflich oder gelegentlich bei Zusammenkünften dieser Frage näherzutreten? Falls Sie zu diesem Zweck noch Exemplare wünschen, so würde ich dafür sorgen, daß Ihnen solche baldigst zugesandt werden. — Es wäre uns auch erwünscht, wenn wir für unsere Zeitung Vorträge, Aufsätze, Ansprachen usw. ganz oder auszugsweise erhalten könnten; falls ein Seminarist das Auf- oder Abschreiben derselben besorgen dürfte, würde diesem — falls nicht noch außerdem ein Honorar vereinbart ist — die Mühewaltung gern vergütet werden.

Einer geneigten Antwort gewärtig, bin ich, hochverehrter Herr Seminardirektor, Ihr hochachtungsvoll ergebener

(gez.) G. Adolf Roos, Rektor.

Das ist eine offene Aufforderung an die Seminardirektoren, ihre Zöglinge parteipolitisch zurechtzustutzen in der angenehmen Erwartung seitens der Schriftleitung, daß 1. der politische Lack auch beim späteren Lehrer dauernd hält und so auf die einfachste und billigste Weise von der Welt das „Deutsche Lehrerblatt" mit Abonnenten versorgt wird, und daß 2. die Redaktion mit Artikeln versorgt wird, für die nur ein Auf- oder Abschreibegeld an die Seminaristen zu zahlen ist. Man kann es zwischen den Zeilen lesen, daß diese Art von „Honorierung" die von der Schriftleitung erwünschte ist. Den Lesern der „Deutschen Lehrerzeitung" dürfte also eine genußreiche Lektüre in Zukunft geboten werden, um die ich sie wahrlich nicht beneide. Wie die Unterrichtsverwaltung sich zu dieser plumpen Propaganda stellt, dürfte nicht zweifelhaft sein, wenn ihr vielleicht auch die Tendenzen des neuen Blattes nicht unerwünscht sind.

Die Bekehrung der preußischen Lehrer zu konservativ-agrarischen Anschauungen macht nach der Auffassung der „Kreuzzeitung" ungeheure Fortschritte. Sogar einen Leitartikel hat sie dieser vermeintlichen Bewegung gewidmet. Dieser Artikel, überschrieben „Ein erfreulicher Umschwung", stammt von einem „Rektor", der sich — wie das „Berliner Tageblatt" bemerkt — als Theologe „einstweilen auf eine Pfarrpfründe seines Landes vorbereitet" und der noch dazu aus Mecklenburg seine Stimme ertönen läßt als lauter Rufer im Streit. Dieser „erfreuliche Umschwung" in der Gesinnung der Lehrerschaft existiert natürlich nur in den Köpfen der Kreuzzeitungsmänner, und Herr Diedrich Hahn nebst Aktionären des neuen Zeitungsunternehmens werden die Verkehrtheit ihrer Auffassung der Verhältnisse bald an den Zuschüssen merken, die das Unternehmen voraussichtlich erfordern wird, wenn es nicht gelingen sollte, soviel 20 Mark-Aktionäre einzufangen, daß es sich selbst trägt, was ich noch stark bezweifeln möchte. Die Landlehrerbewegung kann vielleicht einen kleinen Erfolg auf kurze Zeit zeitigen, aber sie ist so

arm an wirksamen Motiven, daß sie dauernde Anziehungskraft nicht besitzt und abflauen wird, wenn die Gehaltsstürme in Preußen sich gelegt haben werden. In letzter Linie hängt also nach meiner Meinung die kürzere oder längere Dauer derselben gegenwärtig von der Entscheidung des preußischen Herrenhauses in der Gehaltsfrage ab. Es ist wohl anzunehmen, daß die Entscheidung im Sinne der Landtagsbeschlüsse erfolgt. Das würde der Anfang vom Ende des konservativen Lehrerfanges werden. Im übrigen sorgen die Freunde des Herrn Dr. Diedrich Hahn, des Direktors des Bundes der Landwirte, schon für Abschreckung der Lehrerschaft, denn sie haben die Versprechungen, die er in der Hauptversammlung des „Hannoverschen Provinzialverbandes von Freunden der Gleichstellung" gegeben hatte, im Landtage nicht erfüllt. Die konservativ-klerikale Mehrheit des Landtags hat aber auch weiterhin noch Beweise ihrer Gesinnung gegen die Lehrerschaft gegeben, indem sie den Lehrern die Kommunalsteuern bezahlen lassen will, den Geistlichen das aber nicht zumutet usw. usw. Die Zeit wird nicht allzufern liegen, in der auch Herr Dr. Diedrich Hahn wird singen müssen: „Behüt Dich Gott, es wär' so schön gewesen", denn die deutsche Lehrerschaft weiß zu genau, daß die Schule aus der liberalen Weltanschauung herausgewachsen ist und auch in Zukunft nur auf ihrem Boden gedeihen kann. —n.

Bücher von denen man spricht.

Nicht ohne Grund wird von Freund und Feind einer durchgreifenden Schulreform darauf hingewiesen, daß mit der ewig verneinenden Kritik nicht allzuviel geholfen ist, daß sie nur dann am Aufbau des neuen Gebäudes mithilft, wenn sie sich mit positiven Vorschlägen zur Besserung verbindet. Es sei deshalb heute auf drei Heftchen aufmerksam gemacht, die in dieser Richtung zu arbeiten versuchen.

Hagmann, J. S., Prof. Dr., Grundlinien eines Reformplanes der Volkserziehung. St. Gallen, Verlag der Fehrschen Buchhandlung 1908.

Als im Jahre 1887 Hagmanns Schrift „zur Reform eines Lehrplans der Volksschule" erschien, da schrieb H. St. Chamberlain: „Es stimmt einen ganz wehmütig, wenn man so überzeugend dargestellt sieht, wie unsere Kinder unterrichtet werden sollten, und dann bedenkt, wie sie es werden . . ." Einundzwanzig Jahre sind seitdem verflossen. Was ist unterdes geschehen zur Reform der Volksschule? In Deutschland fast nichts. Wollen wir das Ideal der Arbeitsschule, wie es Hagmann vorschwebt, verwirklicht sehen, so müssen wir ins Ausland wandern, nach der Schweiz, nach Schweden, nach Amerika.

Treffend charakterisiert H. das Wesen der Lernschule, wie sie heute besteht: „Daß alle Kinder im Jahre 40 fertige Zeichnungen, 50 Nummern von Erzählungen aus dem Lesebuch, 10 Gedichte, 530 Rechnungen bewältigt haben müssen, ist sträflicher Unsinn. Es fehlte gerade noch, daß auch so und so viele Assoziationen, Apperzeptionen, Gemüts- und Willenserregungen laut behördlichen Vorschriften und erfolgter Registrierung erhärtet werden müßten." Wir deutschen Lehrer werden ja in den nächsten Ostertagen über all das, Gemüts- und Willenserregungen eingeschlossen, gebührend Rechenschaft ablegen.

Der Schwerpunkt der Hagmannschen Schrift liegt aber nicht in der Kritik, sondern in den positiven Vorschlägen. Wir können mit Freuden feststellen, daß wir in fast allen wichtigen Punkten mit dem Verfasser übereinstimmen. Ausgangspunkt der Reform ist das Kind. In seiner Einheitlichkeit ist es zu fassen, als körperlich-geistiges Wesen. Nicht intellektuelle Bildung, nicht Erziehung zur geistigen Arbeit, sondern Erziehung zur Arbeit schlechthin ist das Ziel. Keine Verfrühung: Aufnahme

in die Volksschule mit vollendetem siebenten Lebensjahr, Lesen, Schreiben und Rechnen erst dann, wenn ein wirkliches Bedürfnis vorliegt! Usw. usw.

Auf 53 Seiten wirklich ein ganzes, wohldurchdachtes Schulprogramm.

Es ist uns keine Schrift bekannt, die so kurz und prägnant zusammenfaßt, was die Vertreter der „Arbeitsschule“ wollen.

Wetekamp, Selbstbetätigung und Schaffensfreude in Erziehung und Unterricht. Mit besonderer Berücksichtigung des ersten Schuljahres. Mit 13 Tafeln. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner 1908.

Jeder Reformator zeigt in seinem Wesen noch etwas von der unbekümmerten Selbstverständlichkeit, mit der Kinder ein neues Problem anpacken. Wie wenigen bleibt das im Leben erhalten. Und wenns gar einer in der Schulkarriere zu etwas gebracht hat, dann vermutet wohl niemand in ihm noch einen Blutstropfen jener naiven Schöpferkraft. Und nun kommt einer, der Gymnasialdirektor ist, und reformiert den Elementarunterricht. Gewollt haben das schon viele, so z. B. der Leipziger Lehrerverein mit seiner Forderung, Lesen und Schreiben aus dem ersten Unterricht zu entfernen, ähnlich der deutsche Erziehungstag, die sächsischen Lehrerinnen und viele andre mehr. Gewollt haben sies, ja, aber sie durften nicht, denn die vielen, vielen Bedenken! Das Ziel! Es könnte ja einem der Schüler der Übergang in die höhere Schule unmöglich gemacht werden. Principiis obsta! Laßt keinen Versuch zu, er ist vom Übel!

Und nun legt uns Professor Wetekamp, Direktor des Werner Siemens-Realgymnasiums zu Schöneberg-Berlin ein Heft vor: Der Versuch ist gemacht — und die Schule steht noch. So wäre der Schrift kaum eine Empfehlung nötig. Jeder, der selbst in den Reformgedanken lebt, wirds sehen wollen, wie die Sache dort abgelaufen ist, wo zum ersten Male im Rahmen der Schule Ernst mit den Reformideen gemacht wurde. Und das sei gleich gesagt, das Heft wird allen denen, die ähnliches erstreben, eine wirksame Waffe sein, der Beweis ist erbracht, daß die Reform des ersten Unterrichts im Sinne der Arbeitsschule möglich ist (möglich auch ohne Herabsetzung des Zieles der Gesamtschule, ein Gedanke, der viele beruhigen wird).

W. hält sich in seiner 44 Seiten Text umfassenden Schrift nicht lange bei Kritik und Theorie auf. Da stimmt er mit Kerschensteiner und Scherer überein. „Ein Loch in der Wissensmenge wird viel leichter ausgefüllt, als ein Bruch mit der Arbeitsgewöhnung geheilt wird.“ Der Bruch ist heute zweifach, dann, wenn das Spiel aufhört und die Schularbeit beginnt und dann, wenn die Lebensarbeit ihre Rechte fordert.

Selbständigkeit ist notwendig vom ersten Tage an, vom Spiel mit den Händchen, der Klapper, der Puppe, mit Bauklötzen und Papier, mit Sand und Werkzeug — bis hinauf zur selbständigen wissenschaftlichen oder künstlerischen Arbeit. Und mitten drin Selbständigkeit in der Schule. Da ist dann das natürliche Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, daß der Schüler fragt und der Lehrer antwortet und daß die Kinder nicht gezwungen sind, fortwährend schweigend zuzuhören, der äußeren Disziplin wegen, an deren Stelle durch Interesse am erfolgreichen Schaffen innere Disziplin treten wird. Dadurch wird die Nervenkraft der Schüler geschont. Und die Lehrer? Diese berechtigte Frage, die noch manchen zurückhält, beantwortet W. seinem Kollegen Prof. Dr. Schwabe so:

„Die Befürchtung, daß an die Nervenkraft der Lehrer wegen der größeren Rede- und Bewegungsfreiheit der Schüler zu große Anforderungen gestellt würden, wird durch die Erfahrung auch nicht bestätigt. Ganz abgesehen davon, daß ja nicht alle Stunden in derselben Weise verlaufen, daß vielmehr Stunden mit größerer und geringerer äußerer Lebhaftigkeit miteinander abwechseln, wirkt diese natürlich mit etwas Unruhe verbundene Lebhaftigkeit nur so lange schädigend auf die Nerven, wie sie nicht nur als vermeidbar, sondern darüber hinaus als verwerflich angesehen wird. In dem Augenblicke, wo sie als untrennbar vom Unterricht und als durchaus nicht schädigend, sondern im Gegenteil nützlich empfunden wird, hört die unangenehme Wirkung auf die Nerven auf. Das Rasseln und Poltern der Droschken und Straßenbahnen stört uns absolut nicht am Einschlafen, das viel geringere Geräusch eines knarrenden Fensterflügels oder eines in regelmäßigen Zwischenräumen fallenden Wassertropfens oder das Nagen einer Maus können uns stundenlang um den Schlaf

bringen. Die größere Bewegungsfreiheit im Unterricht aber und die immer wieder auf die Lehrer zurückstrahlende Freude der Kinder geben eine solche Befriedigung und Schaffensfreude, daß nach dem Urteile aller Lehrer, die bisher den Unterricht gegeben haben, dadurch die im Anfang natürlich etwas größere Belastung reichlich aufgewogen wird."[1])

Schreiben und Lesen scheiden für W. zunächst als Unterrichtsgegenstand aus. „Die erste Zeit gilt der Pflege der Sinne und der Aufmerksamkeit, die aber nicht dem äußeren ‚Du sollst', sondern dem inneren Interesse entspringen soll". Erzählen aus dem eigenen Erleben der Kinder, dann Geschichtchen, Gedichtchen, Liedchen, dann Formen, Stäbchenlegen, Malen und Papierfalten. Brauchts da nicht besonders vorgebildete Lehrer? Nach W. durchaus nicht, denn Formen ist nicht Modellieren, was er auf dieser Stufe mit Recht völlig verwirft. Und das Malen ist ein Zeichnen in der Art der Kinder. Hier kann ich der Empfehlung der Zeichenbücher von Rösler und van Dijck nicht zustimmen. Der „Fritz Strichmann" der Elementaristen in Schöneberg steht turmhoch über den inhaltlosen Figuren dieser beiden Eselsbrücken.

„Über die Auswahl der darzustellenden Gegenstände braucht man sich keine Gedanken zu machen; der Satz: Greift nur hinein ins volle Menschenleben, und wo ihrs packt, da ists interessant, ist hier so recht zutreffend." Ein volles Schock geformter Gegenstände zählt W. auf, die in einem Jahre von den Kindern geformt wurden, und ich glaube, aus ihnen einen streng-methodisch-technischen Gang aufzustellen, dürfte dem ärgsten Pläneschmieder schwer fallen. Also auch hier volle Freiheit für das augenblicklich Notwendige. Nur die Warnung: nicht zuviel durch Vorzeichnen und Vormachen gängeln, und nicht zuviel verlangen.

Die Kinder zeichnen sowohl auf Linoleumwandtafeln mit Kreide als auch auf Papier mit Blei und Buntstift. „Den darstellenden Übungen geht bald die Übung des Ohres nebenher." Deutliches Sprechen, Herausheben der deutlichsten Laute, Kopflautieren, dann erst Darstellen der Laute durch Buchstaben. Da fängt nun W. mit den großen lateinischen Druckbuchstaben an. Die läßt er aus Stäbchen legen, dann in Netzliniatur zeichnen, dann aus Buchstabentäfelchen Wörter zusammensetzen. Das von den Kindern heute gesetzte druckt bis morgen der Schuldiener auf Zettel. Jeder Zettel wird nur halb bedruckt, so daß das Kind die andere Hälfte bemalen kann. So stellt er sich selbst nach und nach seine Fibel her und lernt in Wirklichkeit ohne Fibel lesen. Nach fünf Monaten beginnt das Schreiben (W. selbst ist überzeugt, daß das Hinausschieben um ein volles Jahr besser wäre). Auch hier Lateinschrift, Steilschrift ohne Druck mit natürlicher Federhaltung. Und dabei hält W. kein geheiligtes Normalalphabet ein, sondern formts so um, daß er die großen und kleinen Buchstaben in Formeneinklang bringt. An diesen Kleinigkeiten gerade sieht man W.s Freiheit von bureaukratischer Engherzigkeit. Was ist nicht schon alles an Gelehrsamkeit an solch einzelne Buchstabenform verschwendet worden. W., der als langjähriger Vorkämpfer für die Altschrift alle die Ablehnungen durch Behörden und Parlamente miterlebt, ändert selbst — unds geht auch so. Freilich, er ist kein Volksschullehrer wie Scharrelmann und Preußen nicht das freie Bremen.

Wie schön das alles geht, belegt W. durch Briefe von Schulmännern, die ihre Kinder in seine Vorschulklassen schickten. Und wenns der Leser dann doch noch nicht glaubt, mag er die beigefügten Bilder studieren.

Ws Schrift, reich trotz ihrer Kürze, wird für die Reformer des ersten Unterrichts das bisher beweiskräftigste Buch gegen die Bremser bleiben, denn es erbringt den Erfahrungsbeweis für die Güte und Durchführbarkeit der neuen Ideen.

Pabst, A., Dr., Praktische Erziehung. Wissenschaft und Bildung Nr. 28. Verlag von Quelle und Meyer, Leipzig, Preis geh. M. 1.—, geb. M. 1.25.

Während die vorher angezeigten Arbeiten bestimmte Einzelfälle im Auge haben und diese vorführen, um zur Nachfolge anzueifern, gibt der Verfasser des vorliegenden Bändchens eine Zusammenstellung alles dessen, was das In- und Ausland an positiver Arbeit geleistet hat. Wer deshalb langatmige theoretische Auseinandersetzung sucht, der blättert vergeblich in den Seiten herum. Einleitend einige wenige

[1]) Blätter für höheres Schulwesen 1908. Nr. 35.

scharf gerissene Grundlinien zur Einstimmung, sonst aber Beispiele, Erprobtes aus Nord, Süd, Ost und West. Der Verfasser findet unendlich viel Gelegenheit zur Gegenüberstellung alter und neuer Formen der Erziehung – das hebt das Gute und läßt das Minderwertige desto tiefer sinken, – wobei es natürlich nicht ohne Seitenhiebe auf bestehende Verhältnisse abgeht. In erfrischender Weise zieht Pabst gegen die pädagogische Orthodoxie zu Felde und führt ihr eine lange Reihe von Schulformen vor, die in den Augen der konservativen Herren sicher mehr Schulrevolution als Schulreform bedeuten werden. Das macht das Heft für die fortschrittliche Lehrerschaft besonders wertvoll. Sie wird aus den Ausführungen herauslesen, welche Richtung unser Erziehungswesen einschlagen muß, wenn wir ein Geschlecht heranziehen wollen, das sich in der neuen Zeit mit ihren neuen Idealen behaupten soll. Wer die Bilder des Buches aufmerksam betrachtet, der glaubt zu sehen, daß es eine andere Jugend ist, die auf ihnen geschäftig hantiert. Nichts von Schulstaub und stickigter Luft, überall Sonne, Heiterkeit, Leben. Das rechte Wunderland, in dem die Jugend stark wird.

Notizen.

Bund für Schulreform. Der Bund für Schulreform, eine Arbeitsgemeinschaft derjenigen, die überzeugt sind, daß unsere Zeit eine Umgestaltung der Bildungsarbeit in Schule und Haus fordert, und daß für diese Arbeit die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit und die Kultur der Gegenwart maßgebend sein müssen, wendet sich an die deutsche Lehrerschaft.

Der Bund will seine Arbeit vornehmen im engsten Zusammenhang mit der deutschen Lehrerschaft, was schon dadurch zum Ausdruck gebracht ist, daß der Geschäftsführende Ausschuß des Deutschen Lehrervereins im Geschäftsführenden Ausschuß des Bundes für Schulreform durch eins seiner Mitglieder vertreten ist, wie anderseits auch der Vorstand des Bundes in die pädagogische Zentralstelle des Deutschen Lehrervereins eins seiner Mitglieder entsandt hat.

Zunächst will der Bund sich und alle Erziehenden orientieren über den gegenwärtigen Stand der Schulreform und über die Auffassung, die darüber in den Erzieherkreisen herrscht. Deshalb bittet er alle, die diesen Aufruf lesen und an der Schulreform interessiert sind, um Auskunft über folgende Fragen:

1. Wurde an Ihrem Orte oder in Ihrer Gegend nach den oben gekennzeichneten Grundsätzen des Bundes für Schulreform praktisch oder wissenschaftlich gearbeitet und in welcher Richtung?
2. Welche Personen haben sich für diese Arbeit besonders interessiert und Besonderes geleistet? (Lehrer, Nichtlehrer, Lehrervereine und andre Korporationen.)
3. Welche Erfolge sind erzielt worden? (Vereinsbeschlüsse, Reformen der Schule nach ihrer Organisation, nach ihren Lehrplänen, nach ihrer Methode usw., Stellung der Schulaufsichtsorgane, sowie andrer amtlicher Körperschaften zur Schulreform.)
4. Auf welche Widerstände stieß die Arbeit?
5. Welche Drucksachen, die die Schulreform im Sinne des Bundes wissenschaftlich begründen oder praktisch auszugestalten versuchen, sind am Berichtsort entstanden? (Artikel in der pädagogischen oder politischen Presse, Broschüren, Bücher usw.) Sehr erwünscht ist die Einsendung des literarischen Materials.

Mit dieser Rundfrage verfolgt der Bund den Zweck, Material zur Abfassung einer über den gegenwärtigen Stand der Schulreform genau orientierenden Druckschrift zu erhalten, und zweitens will er auf Grund dieser Orientierung für eine planmäßige Gestaltung der Arbeit des Bundes sorgen.

Soll aber die Rundfrage ein klares Gesamtbild der von der deutschen Lehrerschaft insbesondere und auch von Angehörigen andrer Berufe geleisteten schulreformatorischen Arbeit geben, so ist es nötig, daß sowohl die Lehrervereine, als auch die einzelnen Lehrer und besonders auch die pädagogische Presse den Bund unterstützen.

Er hofft zuversichtlich, daß infolge der allseitigen Beteiligung der deutschen Lehrerschaft keine schulreformatorische Arbeit und Leistung, sei es ganzer Korporationen oder einzelner Persönlichkeiten, unberücksichtigt zu bleiben braucht, daß vielmehr ein alles umfassender Bericht über die in den deutschen Landen geleistete Arbeit auf dem Gebiete der modernen Bildungsbestrebungen zustande kommt.

Weil eine solche umfassende und genaue Orientierung die unerläßliche Vorbedingung für die vom Bund in Angriff zu nehmende positive Arbeit ist, bittet der Bund die deutschen Lehrer um tatkräftige Unterstützung, namentlich werden alle, die bereits im Sinne des Bundes geschrieben haben, gebeten, ihre Artikel und Bücher an den Bund einzusenden oder doch wenigstens nach Titel und Verlag zu bestimmen, damit sich ein genaues Literaturverzeichnis über das Arbeitsgebiet des Bundes aufstellen läßt.

Die pädagogische Presse wird um gefl. Abdruck dieses Aufrufs gebeten.

Alle Mitteilungen, Drucksachen usw. wolle man senden an die Sammelstelle des Bundes für Schulreform, Herrn H. Schuhmann, Hamburg 30, Hegestraße 21.

Hamburg, im Februar 1909.

Der Vorstand des Bundes für Schulreform.

J. A.: C. Götze.

Konfirmationsgeschenke. Es sei jetzt vor Ostern darauf aufmerksam gemacht, daß wir in unserer Bildliteratur heute so viel Prächtiges haben, daß es gar nicht schwer fallen kann, für jedes in die Welt tretende Menschenkind etwas zu finden, was ihm auch ein Stecken und Stab sein kann. Im „Hausschatz deutscher Kunst der Vergangenheit“ (Fischer und Franke, Berlin) sind alle Großen vereinigt, die von Alters her etwas zu sagen hatten. Der Preis der Hefte (M. 1.—) steht in keinem Verhältnis zu der vorzüglichen Ausstattung, die die Hefte äußerst repräsentabel macht. Auch die „Kunstgaben in Heftform“ (Verlag Scholz, Mainz, Preis M. 1.—) seien genannt. Wenn sie auch nicht an der Spitze echter Volkskunst marschieren, so können sie doch liebenswürdige Freunde sein, die manches Gute zu erzählen wissen. Wir erinnern nur an Wilhelm Steinhausen: Göttliches und Menschliches (16 Blätter), Vom Heiland, ein Buch deutscher Kunst (18 Blätter mit Werken von Dürer bis Klinger), Hans Thoma: Ein Buch seiner Kunst (16 Blätter), Fritz von Uhde, eine Kunstgabe für das deutsche Volk (14 Blätter). Die einleitenden Bemerkungen zu den Heften sind mit unverkennbarer Liebe und Hingebung, Sorgfalt und Sachkunde geschrieben, daß nicht nur der äußere Lebensgang, sondern auch der innere Entwicklungsgang der betreffenden Künstler hervortritt.

Die Kunstwartmappen (Callwey, München) enthalten sodann ein überreiches Material für den Suchenden, der nicht durchaus auf religiöse Kunst besteht. Schwind, Ludwig Richter, wer hielte diese nicht für geeignet, Führer im Leben zu sein?

Wir bezwecken mit diesem kurzen Hinweis den Schenkenden darauf aufmerksam zu machen, daß es auch noch andere Dinge gibt als Zweckbücher und ähnliches, und daß die Bildkunst da nicht an letzter Stelle zu stehen braucht.

Bücheranzeigen.

Die zur Besprechung eingesandten Werke werden sämtlich dem Titel nach an dieser Stelle aufgeführt. Die Besprechung selbst bleibt vorbehalten.

Sammlung pädagogischer Vorträge. Herausgegeben von Wilhelm Meyer-Markau. Zweimonatlich ein Heft. Bezugspreis für den Jahrgang M. 1.80. Band XVII, H. V: Die Schulstadt. Selbstregierung und Bürgertugend in der Schule. (26 S.) Preis M. —.60. Minden i. W., C. Marowsky.

Kirchrath: Theoretisch-praktischer Lehrgang für den Gesangsunterricht in der Volksschule. Auf psychologischer Grundlage bearbeitet. (48 S.) Stuttgart, Kommissionsverlag der Süddeutschen Verlagsbuchhandlung.

R. Voigtländers Verlag, Leipzig.

Neuschnee. Von F. Kobler.

Digitized by Google

20. Jahrgang 1908/1909 **Neue Bahnen** Heft 8 Mai 1909

Moderner Geschichtsunterricht im Seminar.

Von Dr. F. Günther.

Sie hatte bisher schon einen ganz stattlichen Komplex im Gebäude des sächsischen Seminars inne, die Geschichte. Im größten Zimmer wohnte die mater familias, die alte, ehrwürdige Weltgeschichte. In den Nebenräumen schlossen sich Kinder und sonstige Verwandte an: Kirchengeschichte, Literaturgeschichte, Geschichte der Pädagogik, in einem kleinen Nebengelaß schließlich auch die Kunstgeschichte. Aber die Decken der Räume waren niedrig, die Fenster so klein, daß nur wenige Strahlen der Gegenwartssonne den Weg ins Innere fanden, und alle waren sie voneinander geschieden durch dicke Wände, die keinen Laut ins Nachbarzimmer dringen ließen. Ein jedes hatte seine besondere Tür. Denn man harmonierte nicht recht miteinander, und wenn man sich traf, grüßte man nur flüchtig und tat so, als kenne man sich kaum, geschweige, man sei miteinander verwandt.

Nun soll gebaut werden. Einen ganzen Flügel will man anbauen (7. Seminarjahr). Ferner muß Platz geschaffen werden für einen neuen Mitbewohner (zweite Fremdsprache). Vor allem aber soll im Innern zeitgemäß renoviert werden. Auch auf dem Gebiete der Geschichte.

Hier wird es nicht mit einer neuen Tapete getan sein, meinen wir. Die ganze Wand nach außen hin ist auszubrechen. Dafür ist **ein** großes Fenster einzusetzen nach Art der Wandfenster in modernen Geschäftshäusern oder Fabriken, daß es licht werde im Innern. Dann müssen die dicken Scheidewände beseitigt werden. Für alles, was Geschichte heißt, darf nur **ein** Raum vorhanden sein. Der kann ja, wenn es gewünscht wird, durch Barrièren getrennt werden; aber man muß das Ganze überschauen können. Einige separate Eingänge sind zuzumauern. An allen Türen, die verbleiben, ist außen ein Plakat anzubringen mit den Worten: Nur-Schulmeistern ist der Zutritt streng verboten! Die Decken, die niedrigen Decken können freilich nicht beseitigt werden. Der Druck von oben wird immer bleiben.

Mit anderen Worten: Wir fordern eine Reform nicht in Kleinigkeiten, sondern im Wesen, mehr freien Blick, mehr Luft, mehr Anregung, mehr inneren Konnex der historischen Disziplinen.

Und daß wir noch deutlicher werden: Wir wollen nicht, daß urteilsfähige Menschen mit Gedächtniskram geplagt werden, der keine Beziehung aufs Ganze hat. Wir wünschen einen Geschichtsunterricht, der getragen ist nicht von dem althergebrachten Kleben am historischen Wissensstoff, sondern der alles unterordnet dem Ziele: historisches Verständnis für die Kultur der Gegenwart. — Dieses Ziel wird nicht erreicht durch ausschließliches Traktieren der politischen Geschichte mit gelegentlicher Berücksichtigung „kulturgeschichtlicher Begebenheiten", wie es im bisherigen Lehrplane vom Jahre 1877 gefordert wurde. „Kulturgeschichtliche Begebenheiten": ich kann mir nicht helfen, welcher moderne Historiker lacht nicht, wenn er dieses große Wort im Lehrziel unseres Seminars sieht! Politische Geschichte ist gewiß notwendig, aber nur, insofern sie, wie so manches andere historische Teilgebiet, Ausdruck ist der gesamten geistigen Haltung einer bestimmten Zeit. Sie hat aufzugehen in der allgemeinen Kulturgeschichte. Unter diesem Gesichtswinkel schrumpft der Stoff der politischen Geschichte zu einem Bruchteil des bisherigen Wustes zusammen, und ganze Reihen von Kaisern und Königen, von Feldherren und Schlachten verfallen dem Vergessen, wie sie es nicht anders verdienen.

Wir wollen hier nicht ausführen, wo überall in dieser Beziehung Abstriche in der deutschen Geschichte gemacht werden müssen. Aber die Frage möchten wir einmal aufwerfen: Was bleibt wohl von der römischen Geschichte übrig — soweit sie nicht ist Rezeption griechischer Kultur —, wenn wir sie unter die Lupe moderner Geschichtsauffassung nehmen? Andererseits muß einmal darauf hingewiesen werden, daß die Gegenwartsfanatiker und Nurdeutschen unter den Historikern an Deutschlands höheren Schulen ganz übersehen, welche reichen Schätze in der Kulturgeschichte der orientalischen Völker des Altertums aufgespeichert sind, welche wertvollen Vergleiche und Aufschlüsse vom universalgeschichtlichen Standpunkte aus gerade jene Geschichte bietet.

Damit ist schon angedeutet, worauf wir das Hauptgewicht im modernen Geschichtsunterricht im Seminar gelegt wissen wollen: Nicht auf das bloße Nacheinander der Tatsachen und Persönlichkeiten oder auf das bloße Pragma historischer Ereignisse, sondern auf Entwickelungsreihen, die in unzählbaren Nuancen und Gradationen in jedem historischen Verlaufe sich erkennen lassen.

Ein jeder Geschichtslehrer muß etwas vom Universalhistoriker in sich haben. Erst als solcher hat er den Blick für das Ganze in der Geschichte des einzelnen Volkes, auch des deutschen, das ja im Mittelpunkt des Geschichtsunterrichts am Seminare stehen soll.

Wir wünschen also eine universalgeschichtliche Behandlung aller historischen Stoffe. Diese wird aber nur möglich sein, wenn alle historischen Disziplinen einer Geschichtsperiode auf einer Unterrichtsstufe — wenn möglich, auch in einer Hand — vereinigt werden. So also, daß der Geschichtsunterricht einer Klasse nicht mehr, wie es jetzt möglich war, von den alten Deutschen oder den Anfängen der Völkerwanderung handelte, während die Kirchengeschichte noch tief in den Streitigkeiten der Kirchenväter steckte, die Literaturgeschichte dagegen bereits dem Sonnenglanze der ersten Blüteperiode deutscher Dichtung entgegensteuerte, die Geschichte der Pädagogik überhaupt noch nicht mitreden durfte, die Kunstgeschichte ihre Gegenstände aber vielleicht der Renaissance entnahm.

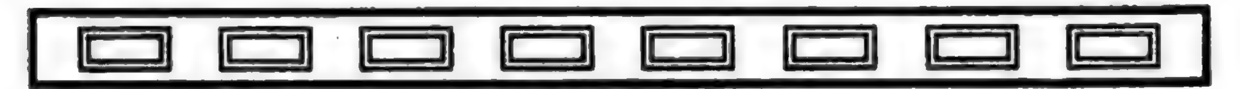
Alles das war doch bisher nur möglich, weil jede Disziplin so tat, als ob die andern überhaupt nicht existierten, und demgemäß ohne Rücksicht auf jene ihre Stoffverteilung vornahm. Dabei ist bei einiger Einsicht und etwas Verständnis für die Bestrebungen der Nachbardisziplinen eine Verständigung so leicht, leicht eben unter dem Gesichtspunkte, daß kein Fach getrieben wird um seiner selbst willen, sondern im Hinblick auf das letzte Ziel alles Geschichtsunterrichts: in der Entfaltung der einzelnen Ausdrucksformen die Gesamtentwickelung des geistigen Lebens, vornehmlich unseres Volkes, zu erkennen und so zum Verständnis der Kultur der Gegenwart zu befähigen.

Daß Geschichte und Deutsch einer Klasse in einer Hand liegen, vorausgesetzt, daß in den Oberklassen die Prüfung in beiden Fächern vom betreffenden Lehrer abgelegt worden ist, halten wir für unumgänglich. Aber warum sollte künftig der Historiker nicht auch Kirchengeschichte und Geschichte der Pädagogik erteilen, warum nicht auch Kunstgeschichte, falls der Zeichner der betreffenden Anstalt nicht bereit sein sollte, im Sinne des historischen Gesamtplanes diesen Unterricht zu erteilen? Was würde nicht alles erhofft werden dürfen, wenn diese Vereinigung erreicht würde: Vermeidung der wiederholten Darstellung des geistigen Milieus einer Periode — vorausgesetzt, daß sich Fachtheologen und -pädagogen dazu bisher überhaupt emporgeschwungen haben —; Vermeidung von Differenzen in der Auffassung, die bisher umso näher lagen, je mehr die Vertreter der Einzeldisziplinen in die alles überragende Bedeutung ihres Faches allmählich sich verbohrten; Aufgehen in fachwissenschaftlichen Kleinigkeiten, die weder Ausdruck der geistigen Gesamthaltung sind, noch irgendwelchen Einfluß auf die Weiterentwickelung bestimmter Anschauungen ausgeübt haben, in Wirklichkeit also nichts anderes sind als höchst überflüssiger Ballast für die Schüler.

Ein solcher Geschichtsunterricht wird im Prinzip freilich größere Anforderungen als bisher an den Historiker des Seminars stellen. Aber warum schreibt der Staat, der seine Seminarlehrer jetzt so gut bezahlt, die Stellen für Historiker – um nur diese zu nennen – nicht aus und greift unter den Bewerbern diejenigen heraus, die durch ihre bisherige Beschäftigung den Beweis erbracht haben, daß sie ihrer künftigen Stellung gewachsen sind? Ein gut abgelegtes akademisches Examen allein bietet unseres Erachtens noch keineswegs die Gewähr, die die Eigenart des Seminars erfordert, nämlich allgemein bildende höhere Unterrichtsanstalt zu sein und zugleich Volksschullehrer heranzubilden, die wiederum selbst imstande sind, einen gediegenen Geschichtsunterricht zu erteilen. Wann ist denn ein Seminar-Abiturient dazu befähigt? Wir meinen: dann noch lange nicht, wenn er nur eins der üblichen Geschichtsexamen, und wenn auch noch so glänzend bestanden hat. Der Befähigungsnachweis im strengen Sinne ist erst dann erbracht, wenn das historische Urteil des angehenden Lehrers im Seminar so weit geschärft worden ist, daß er selbständig die inneren Zusammenhänge des geschichtlichen Lebens zu erkennen und selbst zu entscheiden vermag, was wertvoll genug ist zur Behandlung im Geschichtsunterricht der Volksschule; und ferner, wenn in materieller Hinsicht ihm durch die Bekanntschaft mit den besten Quellenschriften und darstellenden Werken die Möglichkeit gegeben wurde der eigenen Fortbildung und selbständigen Stoffgestaltung im Einzelfalle. Aber ist es nicht so, daß die Lehrer gegenwärtig vielfach nur Sklaven ihres Lehrbuches sind, auf das sie sich eingeschworen haben?

Also Unterordnung alles historischen Stoffes unter das Signum „Historisches Verständnis für die Kultur der Gegenwart" bei Aufstellung des Zieles, Konzentrierung der historischen Disziplinen bei der Stoffverteilung, Schärfung der historischen Urteilskraft und Hinweise auf die einschlägige Literatur für die Methode, das fordern wir vom künftigen Lehrplan und vom künftigen Geschichtsunterricht am Seminar.

Und kein Wort über die Notwendigkeit der Bürgerkunde im Rahmen des Geschichtsunterrichts? – Nein! Denn wir fordern Bürgerkunde als selbständiges Lehrfach, nicht als historische Disziplin, die sie ja ihrem ganzen Wesen nach nicht ist und nicht sein kann.



Physikalischer Arbeitsunterricht im Lehrzimmer.

Von O. Frey-Leipzig.

Kaum ist der Grund gegraben für den Neubau, kaum ragt ein erstes Stückchen Mauerwerk über die Erde, da fängt man an zu streiten über die

Architektur des Gebäudes. Ob und wie es sich der großen Front der deutschen Schularbeit einfügen wird, ob es ein Anbau wird, ob der Stil selbständig genannt werden kann, ob nicht schließlich vorher Ausgrabungen vorgenommen werden müssen, um Vorbilder zu gewinnen, alles, alles sehr wichtige Fragen! Und die müssen erst gründlich erörtert werden, ehe man weiterbaut. Man wird nicht falsch urteilen, wenn man all diese Erwägungen das Gegenteil nennt von dem, was unserer deutschen Schule nottut. Freuen sollte man sich, daß der kleine Bau, der physikalische Arbeitsunterricht, sich selbständig entwickeln kann, daß eine Möglichkeit besteht, diesen Bau unter Dach zu bringen, noch ehe der Bauplan für den großen Komplex der Arbeitsschule seiner Vollendung entgegengeht. Material wollen wir herzuschaffen, vielleicht finden sich fleißige Hände, die freiwillig zugreifen, vielleicht ist es möglich, die Überzeugung allgemein zu machen: Hier fehlt uns die Praxis, folglich fehlt uns die Grundlage zu einer gesunden Theorie. Versuchen wir, den Anfang eines physikalischen Arbeitsunterrichts im Lehrzimmer zu verwirklichen!

Jedes Kind hat ein Zigarrenkistchen mitgebracht und hat 10 Pf. eingezahlt. Der Lehrer hat Maßstäbe (auf Karton in $^1/_2$ mm geteilt, 1 m lang für 3 Pf. bei Hermann Springer, Leipzig, Hohe Str.) und Kreisteilungen (auf Karton, 20 cm Durchmesser zum gleichen Preise bei der gleichen Firma) besorgt. Das Metermaß ist das erste Unterrichtsthema.

Das Metermaß zu einem Werkzeuge zu machen, mit dem die Kinder etwas anzufangen wissen, das wird die erste Lehraufgabe sein. Nehmen wir an, der Geometrieunterricht habe die Kinder im Gebrauch des Zentimeters geübt, im Turnen seien Maßstrecken abgeschritten, Halbmeter- und Meterschritte gemacht worden, sei festgestellt, bis zu welchem Westenknopf das Metermaß reicht, wieviel über ein Meter die ausgestreckten Arme umspannen, die Kinder wissen, wie man mit einem Bandmaße den Umfang des Federkastens, eines Bleistiftes, usw. bestimmt, so bleibt für den physikalischen Unterricht doch noch manches zu tun. Vor allen Dingen wird geübt werden müssen, wie man Gegenstände, deren Enden vom Maßstabe entfernt liegen, auf halbe Millimeter genau messen kann. Der Lehrer besorgt kleine Spiegelstreifen (ca. 2 cm $\times$ 8 cm) aus Abfällen vom Glaser und gibt an jedes Streifchen etwas Klebwachs. (Diese Arbeit machen einige geschickte Knaben vor der Stunde.) Das Spiegelstreifchen wird so neben den Maßstab gelegt, daß das Auge das Spiegelbild vom Ende des zu messenden Gegenstandes zur Deckung bringen kann mit dem Gegenstande selbst. Die Messungen mit dem Spiegelmaßstab sind ein vorzügliches Mittel, um einen Begriff zu geben von genauen Längsmessungen, und man soll deshalb diese Kleinigkeit nicht unterschätzen.

Natürlich läßt sich diese Übung, wie oben angedeutet wurde, auch in anderen Unterrichtsstunden erledigen.

Von dem noch übrigen Gelde hat der Lehrer Schrotkörner besorgt. Schrotkugeln von 5,5 mm Durchmesser wiegen ziemlich genau 1 g[1]), leere Streichholzschachteln ungefähr 5 g. Damit ist ein vorzügliches Material

[1]) 1000 Stück kosten 1,50 M.

beschafft zur Herstellung eines Gewichtssatzes. Die Kinder besorgen sich leere Streichholzschachteln, packen eine zerbrochene Schachtel in eine unbeschädigte und bringen mehrere solcher 10 g-Stücke mit. Ist der Gewichtssatz erst bis 20 g vollständig (1, 2, 2, 5, 10, 20), so läßt er sich leicht ergänzen, wenn wir erst eine Wage haben. Das Herstellen eines Gewichtssatzes halte ich nach meinen Erfahrungen für eine sehr wichtige Übung. Wenn auch das Zusammenbrechen der Schachteln, das Zusammenkleben zweier Grammkugeln (mit Syndetikon) nicht in der Stunde geschieht und nicht die Hauptsache genannt werden kann: der Gewichtssatz ist das zweite Werkzeug zum physikalischen Arbeiten. Wie unbestimmt die Vorstellungen von Gewichten in den Kinderköpfen sind, wie sehr der Rechenunterricht nur mit Namen von Dingen operiert, wenn er glaubt, durch die Dinge selbst zu unterrichten, das wird jeder Lehrer erfahren, der den Kindern wirkliche Gewichte in die Hand gibt.

Haben wir Längenmaß und Gewichtssatz, so können die Entdeckungen und Erfindungen beginnen. Der Schieferkasten, das Lineal, der kleine Spiegelstreifen, das Lesebuch usw. sind Material zu einer Wage, wenn man sie genau bis zur Hälfte über den Rand des Zigarrenkistchens vorschiebt. Wir können versuchen, ob unsere Gewichte gleich sind, ob sie zwei-, drei-, viermal das Gewicht sein müssen, das auf dem freien Ende z. B. des Lineals steht. Wir können mit unserem größten Gewicht alle möglichen kleinen Gegenstände wiegen, wenn wir das überragende Stück des Lineals einteilen und die Gegenstände an einer Fadenschleife in der doppelten, dreifachen usw. Entfernung aufhängen, in der das große Gewicht von der Kante aus gerechnet auf dem Lineal steht (Schnellwage). Das können die Kinder machen, ehe sie auch nur das Wort Hebel hören. Dem Geschicke des Lehrers wird es zuzuweisen sein, daß die Kinder, indem sie zunächst nach Belieben, dann nach den Versuchen des findigsten Schülers auf Kommando oder wenigstens ungefähr gleichzeitig ihre Versuche variieren, eine vielseitige Erfahrung sammeln und die Erkenntnis von dem Fortschritte, dem Aufbau, der Ähnlichkeit und Verschiedenheit dieser Erscheinungen gewinnen.

Der Unterricht wird sich aber mit dieser Beschäftigung, auch wenn sie planmäßig betrieben wird, nicht zufrieden geben. Er wird doch zur Abstraktion, zum Begriffe des Hebels, zum Begriffe der Arbeitsumformung mit dem Hebel vorschreiten wollen. Die Praxis wird sofort den Beweis führen, daß man die Früchte der Selbsttätigkeit vernichtet, wenn man diese Abstraktion einleitet: Nun paßt einmal auf! Wir haben hier ein Buch, ein Lineal usw. als Wage benutzt. Wir können jeden starren gleichförmigen Körper zu einer Wage machen, jede Stange ist eine Wage. Eine solche Stange, die wir um eine Kante drehen können, nennen wir einen Hebel usw. Die Kinder wollen nicht das neue Wort, sie wollen nicht die Verallgemeinerung durch Worte, sie wollen auch diese Verallgemeinerung, diese Vorstufe der Abstraktion, die zu dem Hebelgesetze führen, selbst finden. Das wird ihnen möglich sein, wenn man sie veranlaßt, in der Zeichnung die verschiedenartigen Wägungen wiederzugeben. Die Zeichnung, die einfache Strichzeichnung, entkleidet die benutzten Gegenstände von den Zufälligkeiten ihrer Gestalt. Das, was vorher ein anstrengendes Gedankenexperiment war,

wird zur Erzählung, zur Beschreibung des Bildes. Die physikalischen Begriffe Hebel usw. sind ja nichts als Namen für diese idealen Versuchsanordnungen, wie sie in einer solchen Strichzeichnung festgehalten und vorgestellt werden.

Die Versuche werden aber in den Kindern das Bedürfnis nur gestärkt haben, nun einmal an einer richtigen Wage üben zu dürfen.

Modelle von Wagen für die Hand der Schüler sind eine Menge beschrieben, aber wenige lassen sich vom ungeübten Kinde und noch weniger ohne Werkzeuge herstellen. Vielleicht gibt das in Fig. 1 dargestellte Modell eine Lösung.

Die Kinder bringen einen Bogen starkes Schreibpapier und einen Satz alte Stricknadeln mit. Die Figur zeigt, wie gefaltet werden muß. Man

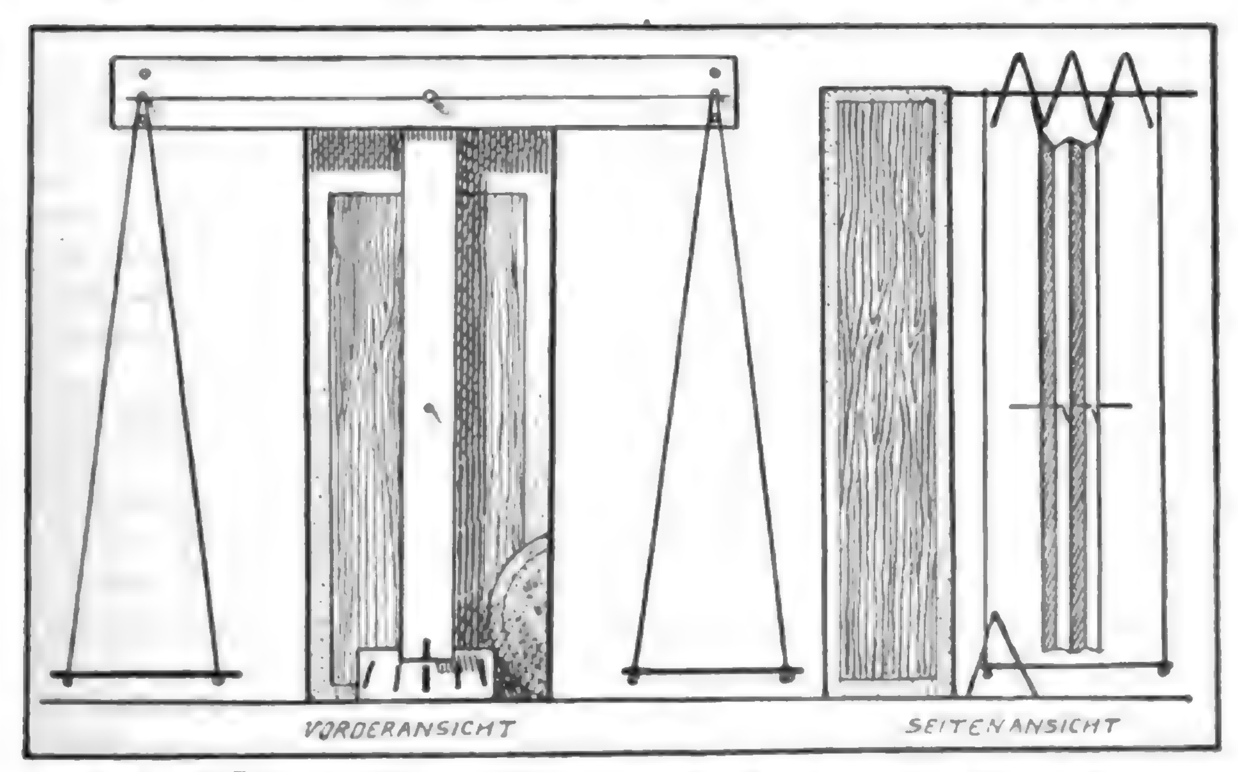


Fig. 1. Wage (Vorderansicht und Seitenansicht) mit Wagebalken aus einem gefalteten Streifen und Stricknadelachsen.

wird den Wagebalken so lang machen, daß er sich im Zigarrenkasten unterbringen läßt. Ist der Streifen gut gefaltet, so werden die Mittellinien angegeben (längs und quer), in genau gleichen Abständen von der Mitte die Punkte für die Aufhängung der Wagschalen angegeben. Mit einer Stricknadel werden an den bezeichneten Punkten die Löcher gestochen. Man läßt die Kinder die Stricknadel mit dem zusammengeballten Taschentuche fest anfassen und ein Korkscheibchen unterlegen (aus einem Flaschenkork kann man 5 solcher Scheiben schneiden). Für die Wagschalen sind natürlich 2 gleiche Papptäfelchen besser als ein mehrfach gefaltetes Blatt. Der Zeiger, ebenfalls ein gefalteter Streifen, muß genau senkrecht auf der Mitte angeklebt werden. Zur Aufhängung der Wagschalen genügen halbe Stricknadeln. Eine solche Wage wurde bis zu 300 g belastet, zeigte bei 200 g Belastung 0,2 g noch deutlich an, sie ist also mindestens ein sehr leistungsfähiges Spielzeug.

Übungen mit der Wage.

1. Das Abwägen. – Man wird die Kinder leicht dazu veranlassen können, sich ein gleiches Modell zu Hause zu bauen. Dann lassen sich die Übungen, 5 g, 10 g, 20 g Sand abzuwägen, als Hausaufgaben erledigen.

2. Das Auswägen eines bestimmten Gegenstandes (Federhalter) gibt Veranlassung, Bruchgramme einzuführen. Man kann aus Blumendraht (0,62 mm Durchm., ca. 44 cm lang: 1 g) den Satz 0,1 g, 0,2 g, 0,2 g, 0,5 g schneiden lassen, kann auch den Grammdraht nach Art der Reitergewichte benutzen, wenn der Hebelarm eingeteilt ist.

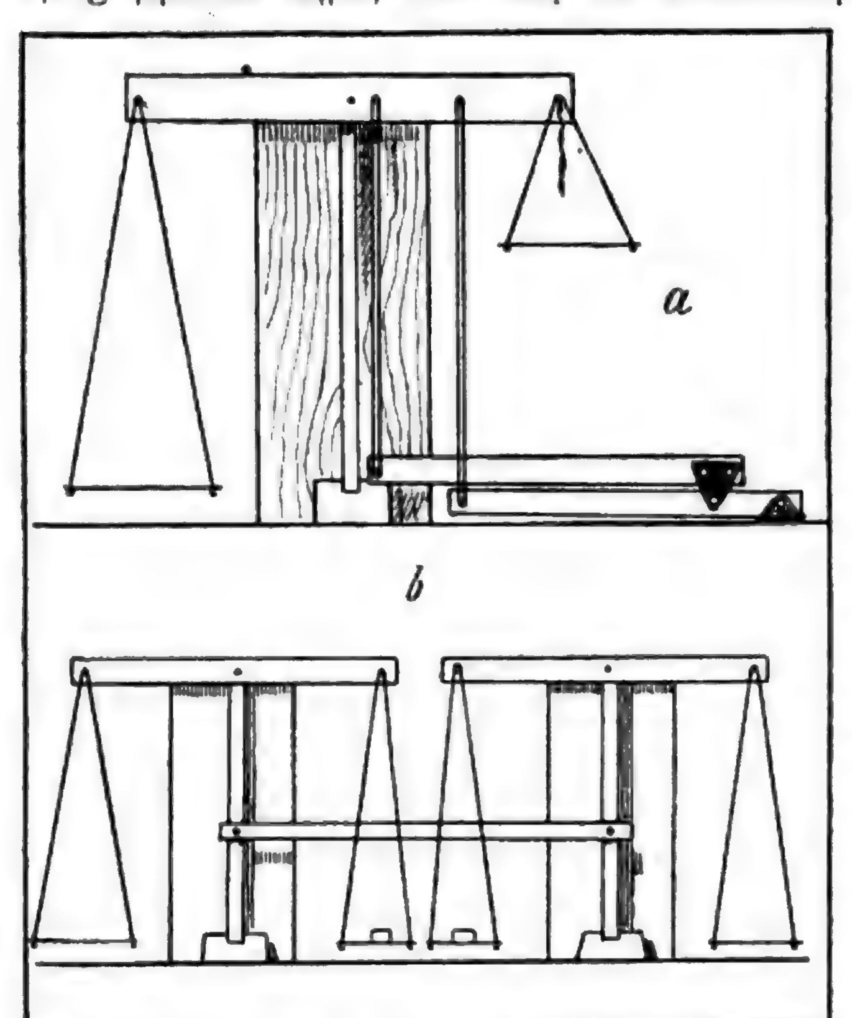


Fig. 2. a) Dezimalwage. Brücke und Brückenträger ebenfalls aus Papierstreifen (gefaltet) mit Stricknadeln in den Drehungspunkten. b) Hebelkombination.

3. Wie muß eine gute Wage beschaffen sein?

In diese Frage ordnen sich Untersuchungen ein, die man als Schneidenverschiebung nach unten und oben bezeichnen kann. Die Wagschalen werden dann über oder unter der Mittellinie aufgehängt. Auch der Einfluß des Zeigers muß beurteilt werden (Stücke von Stricknadeln in Durchbohrungen des Zeigers).

4. Die Dezimalwage Fig. 2 und Winkelhebelkombination.

Die Konstruktion ist aus der Figur ersichtlich. Durch Zusammenstellung und verschiedene Kuppelung ließen sich noch viele interessante und lehrreiche Systeme herstellen, besonders, wenn man zwei Wagebalken so zusammenlegt, daß der Zeiger des zweiten genau in der Mitte nach oben ragt.

5. Doppelwägungen. Fig. 3a.

Ein Stück Bleidraht (10 g) wird auf zwei Wagen gewogen. In horizontaler Lage zeigt jede 5 g Belastung. Gibt man auf beide Wagen die Hälfte eines gleichlangen Bleidrahtes als Reitergewicht zunächst genau in die Mitte des Wagebalkens und hebt man dann die eine Wage (auf ein Buch usw.), so wird der tiefer stehende Wagebalken durch den schräg liegenden Draht schwerer belastet, die Reitergewichte müssen verschoben

werden. Bei senkrechter Stellung des Drahtes ist nur noch die untere Wage mit 10 g belastet.

Diese Übung schärft den Blick der Kinder für die Gleichgewichtsbedingungen beiderseitig unterstützter Körper (Treppe, Leiter, Turnübung-Liegestütz usw.). Es lassen sich einfache Rechenaufgaben über Verteilung der Belastung an Dächern ausführen.

Sollen die Kinder in diesem für die Praxis so wichtigen Kapitel etwas weitergeführt werden, so ließe sich an eine Wägung nach Fig. 3b manche Denkaufgabe anschließen. Weitere Ausführungen muß ich mir hier versagen und muß auf die entsprechenden Kapitel in dem Lehrgange meines physikalischen Arbeitsunterrichts (Leipzig, E. Wunderlich) hinweisen.

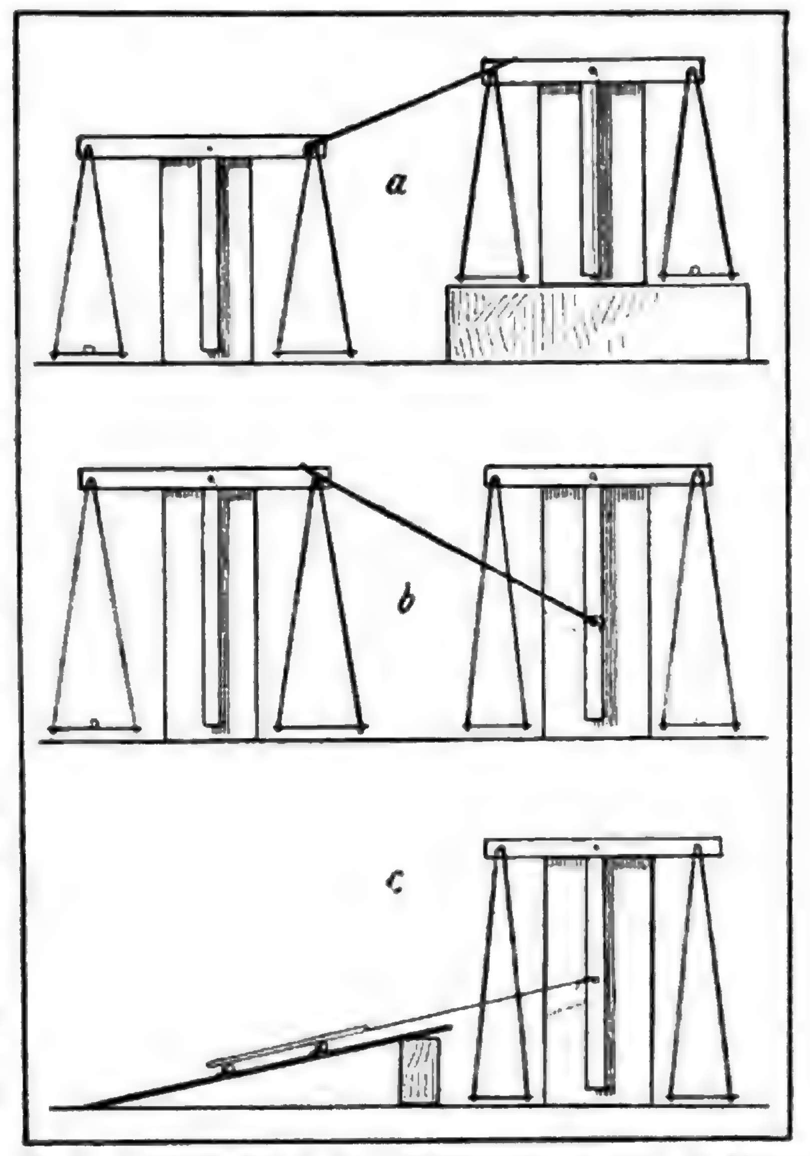


Fig. 3. a) Doppelwägung eines schrägliegenden Drahtes. b) Schubwirkung eines schrägliegenden Drahtes. c) Schiefe Ebene.

Fig. 3c zeigt nun ein Modell eines Wagens, der einen Berg hinaufgezogen werden soll. Ein alter Zeichenblock gibt die schiefe Ebene. An zwei niedrige Papierleisten werden je zwei Kugeln angelegt. Eine daraufgelegte Pappe oder Glasplatte rollt dann mit ganz geringer Reibung. Natürlich lassen sich mit der gezeichneten Versuchsanordnung nur kleine Winkel auswägen. Der Begriff der teilweisen Unterstützung, wie er zum Verständnis der schiefen Ebene nötig ist, findet seine Vorbereitung in den oben erwähnten Doppelwägungen.

Statt der vielleicht gewünschten methodischen Eingliederung dieser Versuche möchte ich noch einige weitere Versuche mit Papierstreifen beschreiben. Der Streifen kann ja auch wie ein Seil benutzt werden. Dann läßt sich mit Hilfe der Wage nach Fig. 4a der Beweis der Verteilung der Last auf beide Enden des Bandes führen, läßt sich nach Fig. 4b das Modell eines Flaschenzuges bauen usw.

Zu den Fundamentalübungen wird aber die Beschäftigung mit dem

Zeitmaße, mit der Sekunde, gehören. Bringen die Kinder unklare Begriffe von Gewichten mit, so werden sie so gut wie keine Vorstellung von Zeiten mitbringen. Ein Augenblick ist ihnen oft eine viel längere Zeit als eine Sekunde. Daß man ohne Hilfsmittel Fünftelsekunden noch gut beobachten kann, ist ja oft den Erwachsenen unbekannt. Der größte Teil unserer Taschenuhren gibt mit seinem Ticktack ungefähr Fünftelsekunden. Legt man die Uhr in einen Schalltrichter, so läßt sich dieser Rhythmus leicht der ganzen Klasse hörbar machen. Die verschiedenen Zeiten abwägen lassen, das wäre Ausbildung des rhythmischen Sinnes, und das kann der Physikunterricht nicht auf sich nehmen, er muß es dem Gesang und dem Turnen überlassen. Wir brauchen die Sekunde als neues Maß, als neues Werkzeug.

Der Lehrer stellt ein Sekundenpendel her. Die Kinder helfen mit, es genau einzustellen, d. h. es wird nach der Taschenuhr beobachtet und 15, oder 20 oder 60 Schläge werden gezählt, müssen genau $^1/_4$, $^1/_3$, 1 Minute ausfüllen. Nach diesem Normalmaß bauen die Kinder ihre Wage in ein Pendel um. Die Reitergewichte aus Bleidraht werden zusammengedrückt

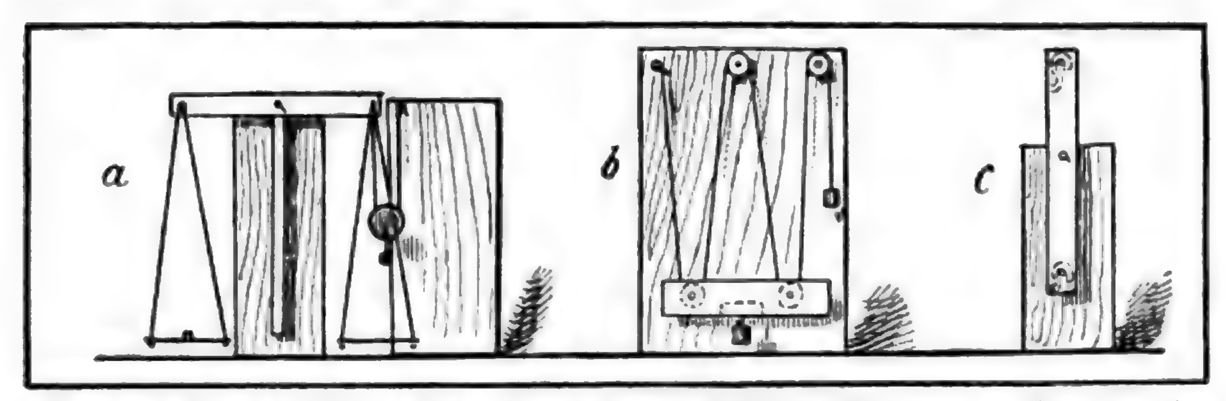


Fig. 4. a) Einfache Seilschleife (lose Rolle). b) Doppelte Seilschleife (Flaschenzug). c) Doppelpendel.

und auf die Stricknadeln aufgesteckt. Dieses Doppelpendel läßt sich sehr leicht einstellen (Fig. 4c). Zu welchen Versuchen brauchen wir aber das Zeitmaß?

Die Kinder haben bisher Gleichgewichtszustände beobachtet. Das ist ja nur die eine Seite der Erscheinungen. Wir wägen mit dem Flaschenzuge, aber wir erziehen zur Gedankenlosigkeit, wenn diese Wägung die Aussagen über den Flaschenzug erschöpft. Wir müssen zu der Überzeugung hindurchdringen, daß wirs in allen Fällen mit einer Arbeitsumformung zu tun haben. Die Arbeit, die an einem Ende des Seiles in der Form große Last mal kleiner Weg auftritt, wird am anderen Ende ersetzt durch eine Arbeit kleine Last mal großer Weg. Bei den einfachen Maschinen werden Arbeitsprodukte mit gleichem Zeitfaktor verglichen. Das Zeitmaß ermöglicht uns nun, Arbeitswerte miteinander zu vergleichen, die nicht durch einfache Umformer als gleich bezeichnet werden. Die Arbeitsumformung zu erkennen, die Arbeitsgleichung angeben zu können, zu sehen, in welchen Eigenarten der betreffenden Erscheinung die Glieder einer Arbeitsgleichung verborgen liegen, das heißt physikalisch beobachten. Lernen wir unsere Kinder nur an, sich ein Bild zu machen über das innere Geschehen bei einem Ereignis, etwa über molekulare Veränderungen usw., so entwickeln wir ihre Phantasie, nicht ihr Denkvermögen.

Ein Beispiel zur Klärung! Alle Jahre wird in irgendwelcher neuen Aufmachung folgender Versuch beschrieben: Auf einem Glase liegt ein Kartenblatt, auf diesem eine Münze. Wir ziehen oder schlagen das Kartenblatt möglichst plötzlich weg. — Die Münze fällt ins Glas. Folglich: Ein Körper, der in Ruhe ist, will in Ruhe bleiben. Wir heben jetzt Glas mit Münze möglichst schnell, die Münze fliegt über den Rand des Glases hinaus. Folglich: Ein Körper, der in Bewegung ist, will in Bewegung bleiben. Beide Versuchsergebnisse unter einen Hut gebracht, ergeben den Begriff der Trägheit. Alle Körper besitzen Trägheit. Diese Sätze werden oft sogar in den ersten Physikstunden gelehrt und man merkt nicht, daß man damit nicht Physik, sondern Metaphysik treibt, eine ebenso bequeme wie radikale Methode anwendet, um eine schwierige Arbeitsumformung mit einem neuen Namen für die Erscheinung abzutun.

Für die Physiklehrer des 20. Jahrhunderts kann der Begriff der Trägheit nicht mehr Erklärungsgrund sein. Wir müssen einen anderen Weg einschlagen, um jene Erscheinung den Kindern nahe zu bringen. Denken wir uns, die Kinder machten den Versuch wirklich. Da würden sofort mehrere Meldungen kommen: bei mir geht das Bleistückchen mit fort, es fällt nicht ins Glas. Und wenn man sagt, du mußt eben recht schnell ziehen, recht schnell schlagen, so wäre die Meinung nicht ausgeschlossen: Jetzt habe ichs gesehen, der Körper erschrickt, wenns so schnell geht, und da fällt er ins Glas.

Mit dem zweiten Versuche könnte man auch unwillkommene Meinungen zu Tage fördern. Ich habe ja den Körper mit dem Glase fortgeworfen, natürlich muß er da weiterfliegen. Wenn ich kein Glas dazu nehme und den Körper gleich mit der Hand anfasse, gehts viel leichter.

Wenn die Kinder gewöhnt sind, nicht nur Versuche zu machen, sondern zu untersuchen, so würde der erste Versuch eine andere Gedankenreihe auslösen, vorausgesetzt, daß ihnen die vorkommenden Arbeitsformen bekannt sind. Das würde aber erfordern, daß die Arbeitsform des Schlages gewürdigt werden kann.

Ich glaube in meinem physikalischen Arbeitsunterricht genügend ausgeführt zu haben, daß die Muskelanstrengungen Arbeiten von der Dimension des Nutzeffektes sind, für welche das Sekundenmeterkilogramm das Einheitsmaß darstellt. Für diesen Arbeitsbegriff haben alle Kinder, auch die, deren Abstraktionsvermögen geringer ist, Verständnis. Dieser Begriff ist das Fundament, auf das sich alle Pfeiler des gewaltigen Baues unserer Technik stützen, er ist die Einheitsmünze für allen Austausch im Lande der Naturwissenschaften. — Muß er nicht zum Fundament eines physikalischen Unterrichts werden? Gelangt man zu dieser Überzeugung, dann stellen sich die Wägungen, die Sätze unserer einfachen Maschinen als spezielle Fälle von Arbeitsumformungen dar, und unausgesprochen, als die wichtigste Selbstverständlichkeit, schwebt das Gesetz von der Erhaltung der Arbeit über allen Erwägungen.

Lassen wir die Wägungen als Vorübungen gelten (da uns ohne Werkstatt kaum die Mittel zu Gebote stehen, einen konsequenten Aufbau durchzuführen), so bleibt die Forderung bestehen, daß wir, sobald das Zeitmaß

behandelt ist, Arbeitsleistungen messen und deren Umformungen verfolgen. Daraus ergeben sich aber Konsequenzen für eine elementare Behandlung der Dynamik, die in den Lehrbüchern, die sich auf die üblichen Demonstrationsexperimente gründen, nicht gezogen sind.

Versuchen wir einen einfachen Aufbau zu skizzieren.

Wenn wir einmal gewöhnt sein werden, unsere Apparate nach unseren Bedürfnissen und nicht nach traditionellem Schema zu bauen, dann wird die Winde eine andere Stellung einnehmen, wie ihr jetzt als Rad an der Welle, als Kurbelrad usw. zugesprochen wird. Sie ist der einfachste Typus für einen kontinuierlichen Arbeitsverlauf.

Wir sehen uns den Brunnenbauer bei der Arbeit an, achten auf seine Winde. Die Welle habe 30 cm Durchmesser. Wird pro Sekunde eine Umdrehung gemacht, und wiegt der große Eimer mit Wasser und Sand 25 kg, so leistet der Mann 25 Sekundenmeterkilogramm oder $^1/_3$ Pferdekraft. Wir könnten diese Arbeit von einem zweiten Eimer leisten lassen, der mit Steinen gefüllt, das Material zum Ausbauen hinabbefördert. Der sinkende Eimer könnte das gleiche Gewicht haben oder etwas schwerer sein. Der hochstehende Eimer ist ein Gewicht, das Arbeit abgeben kann (im Betrage Gewicht $\times$ Höhe). Wir benutzen solche Arbeit eines gehobenen Gewichts, um Uhren zu treiben. Das Wasser im Mühlteich ist auch ein hochstehendes Gewicht, das treibt das Mühlrad.

Durch weitere Beispiele ließe sich leicht die Überzeugung, die die Kinder schon haben, in Worte fassen, daß nämlich das gehobene Gewicht nicht mehr Arbeit abgeben kann, als es aufgenommen hat durch das Heben. Wir nennen ein gehobenes Gewicht einen Arbeitssammler. Zwei ganz gleiche Gewichte, von denen das eine im Brunnen, das andere oben am Brunnenrande steht, unterscheiden sich also doch, und zwar um den Arbeitsbetrag, den wir am oberen Gewichte zwar nicht sehen, ihm aber doch zuschreiben müssen.

Was geschieht nun aber, wenn das Gewicht oben losgelassen wird? Die Arbeit ist verloren — könnten wir sie wiedergewinnen? Lassen wir ein Gewicht auf eine Wage (Hebel) fallen, auf deren anderem Hebelarm ein gleiches Gewicht steht. — Das ruhende Gewicht wird emporgeschleudert. Wie hoch müßte es emporgeschleudert werden? Wäre ein Brunnen eine solche Fallwage und stände auf deren zweiten Schenkel ein gefüllter Eimer, so müßte dieser zum Brunnenrande emporgeschleudert werden. Solche Fallwagen gibt es nun aber leider nicht. Warum die nicht möglich sind, werden wir sehen.[1])

Jetzt wollen wir einmal versuchen, durch andere Beobachtungen diese Wägung eines Arbeitswertes zu ersetzen.

Wir benutzen zu den Versuchen Maxwells pendelndes Rad. Fig. 5a.

In der Eisenhandlung gibt es kleine Schwungräder aus Gußeisen zu kaufen, fertig abgedreht, mit genau zentrischer Bohrung und einer Schraube

[1]) Auf Jahrmärkten gibt es noch zuweilen die „Kraftmesser", d. h. Wurfhebel, die durch einen Schlag auf den kurzen Hebelarm ein Gewicht aufwärts schleudern. Das Gewicht fährt in der Führung einer senkrechten Meßlatte aufwärts — eine instruktive Messung der Arbeitsleistung eines Schlages.

in der Nabe, mit der es auf der Welle festgehalten werden kann. Als Welle benutzen wir ein ca. 20 cm langes Messingrohr, das genau in die Bohrung des Rades paßt. In dieses Rohr werden ca. 4 cm von den Enden zwei Löcher gebohrt (genau parallel der Achse), in die zwei gleichstarke Bindfäden gesteckt werden. Man schiebt die Bindfäden soweit hindurch, daß sie an den Enden herausragen und knüpft mehrere Knoten vor (knüpft ev. ein Streichholz in die Knoten ein). Die freien Enden der Fäden werden durch Bohrungen einer Leiste gesteckt (ca. 8 cm Entfernung) und verknüpft. Die Leiste wird auf den Tisch gelegt und festgeschraubt. [1])

Wickelt man die Schnur auf die Achse (durch Drehen am Rade oder den Enden der Achse) und läßt dann los, so fällt das Rad herab, muß sich

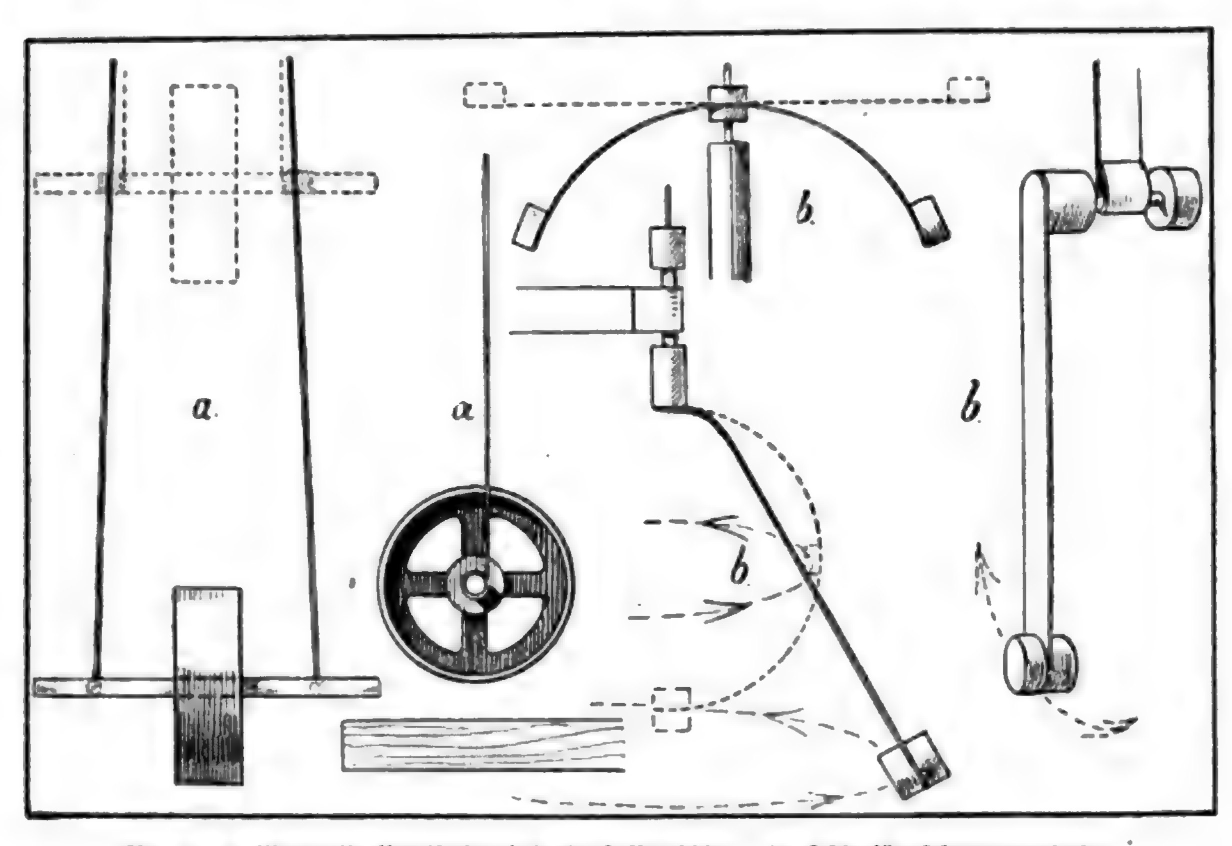


Fig. 5. a) Maxwells Vertikalpendel als Fallmaschine. b) Achse für Schwungversuche.

aber dabei drehen. Es kann also nur so schnell fallen, als das Rad zugleich in Drehung versetzt wird, bleibt dann unten nicht stehen, sondern wickelt sich in umgekehrtem Sinne wieder auf. Ist der Faden recht gleichmäßig und fest, die Aufhängung so stabil, daß sie bei dem Rucke der Umkehrung der Bewegung nicht nachgibt, so steigt das Rad fast genau zur gleichen Höhe und führt längere Zeit eine auf- und abwärtspendelnde Bewegung aus. Die Annäherung wird vollkommener, je mehr das Gewicht des Radkranzes vom Gesamtgewicht beträgt.

[1]) Dieser einfache Apparat wird von Kindern nur mit den Hilfsmitteln einer Werkstatt gebaut werden können. Die Beobachtungen kann aber die ganze Klasse an dem vom Lehrer gebauten Modell machen. Die regste Mitarbeit aller Kinder ist den einfachen Versuchen sicher.

Übungen. Wir beobachten den Takt der Bewegung, wenn die Schnur einmal um die Welle gewickelt ist. — Ist sie viermal herumgewickelt, so braucht das Rad zwei solcher Fallzeiten, bei 9 Umwicklungen 3, bei 16 Umwicklungen 4. Bei jedem Abwickeln eines Umfanges fällt das Rad um diesen Betrag usw.

Haben wir mit einem genauen Sekundenpendel noch ermittelt [1]), daß ein frei fallender Körper in der ersten Sekunde einen Weg von 5 m zurücklegt, so können wir die Wege nach 2, 3, 4 Sekunden aus dem Ergebnisse des Versuchs berechnen. Noch eine Überlegung müssen wir anstellen! Der Körper durchfällt 5 m, warum in der zweiten Sekunde 15 m? Er hat mit der Geschwindigkeit Null angefangen und ist immer schneller geworden. In der ersten Hälfte der Sekunde wird er keinesfalls 2,5 m, die Hälfte seines Weges zurückgelegt haben, sondern viel weniger — in der zweiten Hälfte der Zeit viel mehr, er fällt immer schneller, wird also am Ende die größte Geschwindigkeit erreicht haben, wird eben am Ende der ersten Sekunde so geschwind geworden sein, daß er die zweite Sekunde schon 10 m fallen würde, wenn er nur die am Ende der ersten Sekunde zurückgelegte Geschwindigkeit beibehielt.

Das läßt sich mit genügender Genauigkeit auch an unserer Fallmaschine zeigen. Wenn wir die vorgeknüpften Knoten wegschneiden, so daß die in der Welle steckenden Enden der Bindfäden leicht herausgleiten, so können wir doch die Fäden aufwickeln. Aber das Rad wird nicht wieder aufsteigen, sondern herunterfallen und unten weiterrollen. Legen wir zwei Leisten genau wagerecht und so unter die Welle, daß diese auf den Kanten derselben weiterrollt, wenn sie vom Faden abgeglitten ist, so sehen wir, daß die Welle dann 4 Umdrehungen macht, in der Zeit, in der sie sich um den zweifachen Betrag des Umfanges vom Faden abrollte, 6 Umdrehungen in der Zeit, in der sie um 3 Wicklungen herabfiel.

Nehmen wir an, der Brunnen sei 5 m tief. Der Eimer fällt also eine Sekunde lang und trifft unten auf ein einseitig unterstütztes Brett, das er 10 cm herabdrücken kann, so wird er diese 10 cm in $^{10}/_{1000} = 0{,}01$ Sekunde zurücklegen. Dem Brett wird also eine Arbeit mitgeteilt, die wir genau ersetzen könnten, wenn wir den Eimer in 0,01 Sekunde 10 cm heben usw.

Wie diese Gedanken weiter auszuspinnen sind, ergibt sich von selbst. Es ist auch wohl ersichtlich, daß es auf diese Weise möglich ist, einen Begriff zu bekommen von der Größe des Arbeitswertes, der durch einen kräftigen Schlag mit dem Hammer entsteht. Durch eine falsche Herübernahme von Begriffen aus der theoretischen Physik, man könnte sagen, durch eine falsche Auswahl dieser Begriffe, sind eigentümliche Lehren entstanden. Mir ist es passiert, daß reifere Schüler, die einen in gewissem Sinne abgeschlossenen Physikunterricht hinter sich hatten, den bekannten Versuch, Zerschlagen eines Zigarrenbrettchens, das über die Tischkante herausragt — zu erklären glaubten, indem sie ihn ein physikalisches Paradoxon nannten. Was damit erklärt sei, wußten sie nicht anzugeben. Als der Versuch den Schülern selbst nicht gelang, erklärten sie, sie haben das Verhältnis ver-

[1]) Im Hofe oder Treppenhause.

gessen, in welchem das überragende und das auf dem Tisch liegende Stück des Brettchens stehen müssen, schließlich sei es auch von Einfluß, daß ich kein Zeitungspapier, sondern Fließpapier auf das aufliegende Ende gedeckt hatte. Von der Arbeitsgröße des Hammerschlages, von einer Arbeitsgleichung für diesen Fall wollten sie nichts wissen. Wieviel hunderttausend überraschende Erscheinungen entziehen sich aber dann dem Urteile!

Man wird nicht erstreben, die Kinder zu eleganten Lösungen quadratischer Gleichungen zu führen; aber ein abschätzendes Urteil wird man erreichen können. Dann werden Versuche wie der oben erwähnte nicht mit einem Worte abgetan, sondern das Paradoxe in der Erscheinung wird zur Untersuchung anregen. Wenn die Kinder zu Hause die Versuchsbedingungen abändern, verschiedene Schläge, verschiedene Hämmer, verschiedene Brettchen, verschiedene Papiere verwenden und finden, daß von der Wucht des Schlages alles abhängt, daß wir das aufgelegte Papier entbehren können, wenn wir die Wucht des Schlages steigern usw., so werden sie rationell zu einem Verständnisse der Erscheinung geführt.

Das Abschätzen der Arbeitsgröße von Hammerschlägen, überhaupt von Arbeitsumformungen, die in sehr kleinen Zeiten geschehen, kann nur der Schüler, der von kleinen und kleinsten Zeiten noch Vorstellungen hat, man könnte sagen, der die Aufteilung des Zeitmaßes ebenso überzeugt in Hundertstel und Tausendstel vollzieht wie die Aufteilung des Längenmaßes. Das unterrichtliche Ziel ist nicht erschöpfend bezeichnet durch den Begriff Fallgesetze, man würde ein wirkliches Ziel bezeichnen, mit „Erweiterung des Gleichgewichtsbegriffes zu dem der Arbeitsgleichung“.

Ich kann die Pendelgesetze nicht in einem Atem mit den Fallgesetzen behandeln. Die Gründe sind an anderer Stelle gegeben. Kreisende und schwingende Bewegungen sind eine ähnliche Lehreinheit wie die oben erwähnte. Trotzdem sollen noch einige Apparate aus Papierstreifen und Stricknadeln beschrieben werden, die diesem Kapitel angehören.

Schwungmaschinen sind ebenso vielfach beschrieben wie Wagen. Mit unseren Mitteln läßt sich ein einfaches Modell nach Fig. 5b herstellen. Wenn man ein Glasröhrchen langsam drehend in die Flammen eines Bunsenbrenners hält, so wird die Öffnung immer kleiner. Man kann so die Öffnungen eines ca. 5 cm langen, 4—5 mm weiten Röhrchens leicht so eng machen, daß eine Stricknadel genau hineinpaßt.[1]) Dieses Röhrchen wird mit einem Stück Band an ein Lineal geklebt. Auf die Stricknadel werden zu beiden Seiten des Röhrchens Korkscheiben aufgesteckt. Die Versuche sind wohl aus der Figur verständlich, ihre unterrichtliche Behandlung läßt sich nicht kurz darstellen. Erwähnt sei, daß der in Fig. 5b gezeichnete Gleichgewichtskörper natürlich zugleich dazu dienen kann, die Wirkungsweise des Zentrifugalpendels zu veranschaulichen.

Endlich sei noch auf einige Versuche hingewiesen, die sich sehr hübsch den Überlegungen über den Arbeitswert gehobener Gewichte zuordnen ließen.

[1]) Die fertigen Röhrchen werden den Kindern geliefert.

Fig. 6 zeigt Sprungfeder, Bandfeder, Uhrfeder, Kreisfeder aus Papier. Mit Hilfe des Spiegelmaßstabes läßt sich die Proportionalität zwischen Deformation und Belastung leicht verfolgen.

Statt aller weiteren Auseinandersetzungen über schultechnische Fragen des Arbeitsunterrichts die Bitte an alle Lehrer der Physik: Fanget an! Die Schwierigkeiten eines ersten Lehrganges muß jeder überwinden. Als Rechtfertigung der vorliegenden Auswahl von Apparaten aber noch ein Wort aus der Praxis. Es ist nicht gleichgültig, mit welchem Kapitel der Physik man einen elementaren Arbeitsunterricht beginnt, Wägungen sind die „Einstimmung" in das physikalische Milieu, Arbeitsumformungen im Gebiete der Mechanik die sinnfälligsten Erscheinungen für das physikalische Auge.

Die Mechanik wird immer die Schule des Physikers bleiben. Dieser

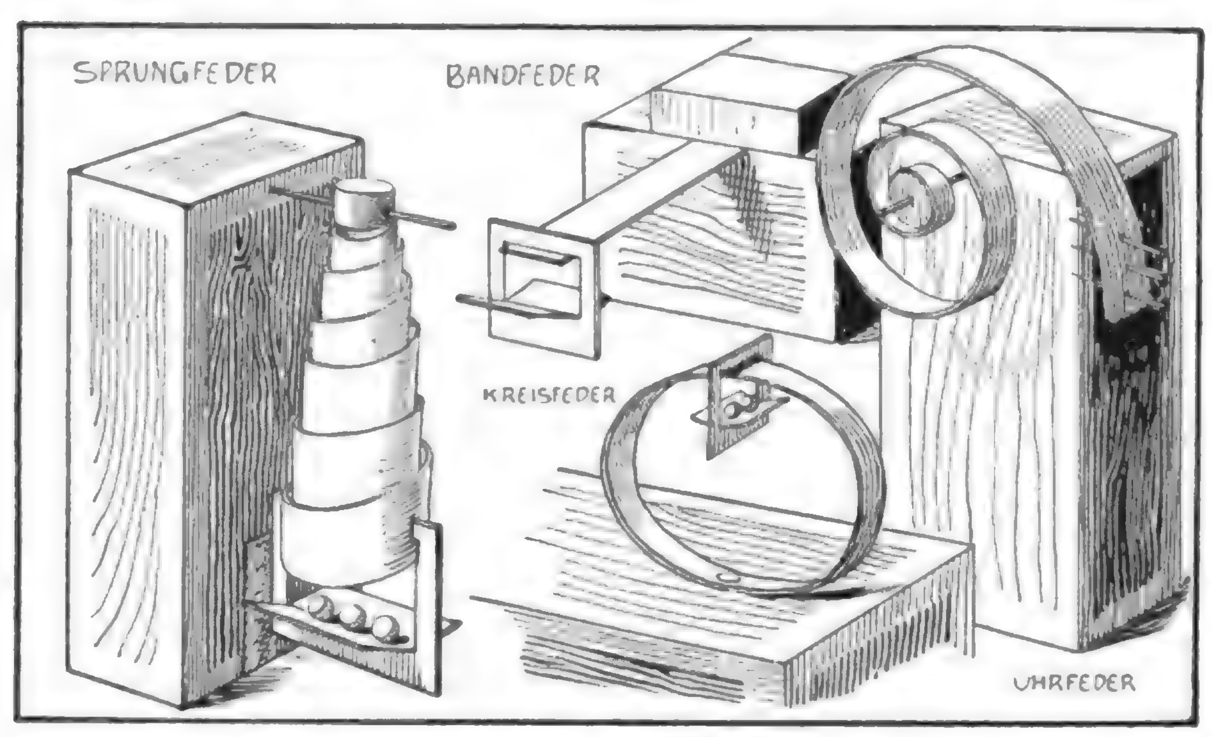


Fig. 6. Federn aus Papierstreifen.

Satz, der sich in den Werken aller großen Physiker in irgend einer Form findet, ist besonders wichtig für einen physikalischen Arbeitsunterricht. Nun darf man nicht Mechanik und Mechaniker verwechseln. Wenn man Mechanik treibt, so soll das Interesse der Kinder nicht an den Mechanikerkünsten und dem Mechanikerkönnen haften bleiben. Die sind Mittel zum Zweck. Der Unterricht soll zu den Physikerkünsten und dem Physikerkönnen fortschreiten. Ein Apparat, der nur gebaut wird, hat seinen Zweck nur halb erfüllt, er muß entstehen als Mittel zu neuen Untersuchungen, als Werkzeug. Unser Demonstrationsunterricht arbeitet statt mit Werkzeugen so oft mit Werkzeugmaschinen. Der Maschinenarbeiter wird nie ein Handwerker. Und wie die Werkzeugmaschinen nicht die präziseste Arbeit, aber eine Arbeit von bestimmter Präzision in sehr kurzer Zeit herstellen, für die Massenherstellung gebaut sind, so auch viele Apparate für den Massenunterricht. Der Gesichtspunkt einer gewissen, für den Unterricht genügenden Präzision ist der oberste

Gesichtspunkt für die Herstellung. Apparate, die von den Kindern selbst hergestellt werden, können solchen Anforderungen nicht gewachsen sein. Sie haben daher oft das Schicksal der Kinderzeichnungen. Noch jetzt gibt es ja Zeichenlehrer, die in den unbeholfenen Kinderzeichnungen nichts wie elende Sudeleien erblicken, für die jene Präzision im übertragenen Sinne der oberste Gesichtspunkt ist. Aber sie werden wohl bald in der Minderzahl sein, und hoffentlich erlebt der Physikunterricht eine ähnliche Wandlung.

Lehr- und Lernmittel.

Mein Lieber, Du erkennst mein Urteil über Lehr- und Lernmittel nicht an, Du betrachtest die Sache vom anderen Standpunkte. Nun, für unsere Erledigung dürfen Standpunkte nicht ausschlaggebend sein. Standpunkte sollten überhaupt stets Privatsache bleiben. Für uns gibt es auch diesmal nur zwei Führer: Tatsachen und Logik. Mit ersteren will ich Dir dienen. Die nötige Logik werden sie Dir von selbst abzwingen.

Du kennst vielleicht auch das Buch von dem Kgl. Regierungs- und Schulrat Eduard Sperber: „Die biblischen Geschichten mit erklärenden Anmerkungen und heilsgeschichtlichen Erläuterungen als Grundlage für die unterrichtliche Behandlung". Ein vielverheißender Titel, nicht wahr? Und sieh Dir nun mal diese Erklärungen und heilsgeschichtlichen Erläuterungen etwas genauer an! Du kannst aufs Geratewohl irgendeine Stelle aufschlagen und prüfen. Ich muß gestehen, solche Seichtheiten der Deuterei können nie und nimmer Grundlagen sein. Mir erscheint das Ganze so phrasenhaft, so flach, so innerlich unwahr, daß es mich direkt anwidert. — Vielleicht kennst Du auch das Hilfsbuch beim evangelischen Religionsunterricht (III. Teil) mit seinen „Erläuterungen der gebräuchlichsten Lieder der evangelischen Kirche". Zwei hohe Herren sind die Verfasser: Franz Schultz, Superintendent, früher Provinzial-Schulrat, und Robert Triebel, Regierungs- und Schulrat. — Aus diesem Werk will ich Dir doch eine Probe geben. Ich wähle das Lied: „O heilger Geist" und setze Vers 2 und seine Erläuterung wortgetreu hierher.

Vers 2:

„Du Quell, draus alle Weisheit fleußt,
Die sich in fromme Seelen geußt,
Laß Deinen Trost uns hören,
Daß wir in Glaubenseinigkeit
Auch können alle Christenheit
Dein wahres Zeugnis lehren.
Höre, lehre,
Daß wir können Herz und Sinnen
Dir ergeben,
Dir zum Lob und uns zum Leben."

Erklärung:

„Wir nennen den heiligen Geist den Quell, draus alle Weisheit fleußt, weil von ihm die Weisheit kommt; denn „unser Wissen und Verstand ist mit Finsternis umhüllet, wo nicht Deines Geistes Hand uns mit

hellem Licht erfüllet"; und zwar alle Weisheit, weil seine Weisheit die wichtigste ist, die, welche uns vom Tode zum Leben hilft. Laß Deinen Trost uns hören, d. i. laß uns hören das tröstende Evangelium von Jesu Christo, das die heiligen Evangelisten geschrieben haben, getrieben von dem heiligen Geist (2. Petri 1, 21); hören aber nicht allein, sondern auch dadurch zur rechten Erkenntnis kommen. Dann werden wir auch können „aller Christenheit Dein wahres Zeugnis lehren"; das wahre Zeugnis ist dasselbe, was vorhin Trost genannt worden ist. Höre, nämlich unsere Bitte, lehre, nämlich uns, daß wir können Herz und Sinnen Dir ergeben, d. i. unseren Sinn leiten lassen durch die Führung des heiligen Geistes; das gereicht ihm zum Lob; wir werden ihn loben, daß er uns zum seligen Leben in Christo geführt hat; so gereichts uns zum Leben.

Inhalt: Welche Bitte richten wir im 2. Verse an den heiligen Geist? — Wir bitten ihn, er wolle uns zur rechten Erkenntnis seines Evangeliums führen, daß wir geschickt werden, auch andern die Wahrheit zu lehren; er wolle geben, „daß wir Herz und Sinn ihm ergeben, ihm zum Lob, uns zum Leben".

Ganz abgesehen von der Auffassung über die Art der Liederklärung, wirst Du gewiß zugeben, daß das ein überaus flaches Gerede ist, das sich ganz leicht bei geschlossenen Augen im Dämmerzustand des Geistes um das Dreifache verlängern ließe und nicht mehr und nicht weniger Sinn in die Sache brächte. Solch ein Gefasel kann ich günstigstenfalls mit Erklärerei bezeichnen.

Das Buch will der „häufig vorkommenden Gedankenlosigkeit beim Sprechen und Singen der Kirchenlieder steuern". Urteile selbst, ob diese Erklärung den Anspruch auf Gedankenweckung machen kann. Oder zeugt die Beweisführung etwa von Gedanken: „wir nennen den hl. Geist Quell, draus alle Weisheit fleußt, weil von ihm Weisheit kommt", denn „unser Wissen und Verstand ist mit Finsternis umhüllet". Mit ähnlichen Redensarten kann man jemand tot und lebendig beweisen. Nach meinem Dafürhalten steuert das Buch nicht der Gedankenlosigkeit, sondern führt seine Schüler mit Volldampf in die Gedankenlosigkeit hinein. Im Titel steht: „Hilfsbuch beim evangelischen Religionsunterricht". Was man aber in den Erklärungen findet, ist weder Religion, noch kann es irgendwie Religion wecken. Im Gegenteil, diese armseligen Worte, diese dürftigen Umschreibungen, diese lederne Quartanerlogik müssen jedes religiöse Empfinden verwässern, das Herz auf die Zunge, das Gemüt ins Gedächtnis verlegen, müssen ein pharisäisches Frömmlerprotzentum heranzüchten: das Gegenteil von Religion.

Meine kurze Charakteristik dieser beiden Werke fasse ich dahin zusammen: sie geben falsche Begriffe, wo sie belehren wollen, sie verflachen und verrenken die Vorstellungen, die sie vertiefen und klären sollten, sie sind durchweg hohl und auf Phrasen gegründet, sind durchweg von einer erschreckenden inneren Verlogenheit. Wer sich an diese Bücher hält, wird wieder Verlogenheit pflanzen, ob er will oder nicht. Da diese Werke auf Seminaren und von Lehrern gebraucht werden, kannst Du den weiteren Schluß leicht ziehen.

Und welche Fülle von innerlich Unwahrem wäre aufzudecken, wollte ich ins Einzelne des Religionsunterrichts gehen. Wie rein äußerlich, kirchlich, jesuitisch werden die biblischen Geschichten, das Judentum, der

Werdegang und die Beurteilung des Christentums durchgegangen. Ich will nur wenig erwähnen. König Saul, dieser Held, der unter sämtlichen Königen der Juden seinesgleichen nicht hat, der das feige, verlotterte Volk zu einem Staatsganzen zusammenriß, ihm Respekt der Nachbarn verschaffte und als Sieger doch der humane Mensch blieb, wird als Gottverlassener, Tadelnswerter, Ungehorsamer, Verworfener dargestellt. Bei aufrichtiger Prüfung aber kann man nicht anders, als diesem Helden, der unter den ungünstigsten Umständen übermenschlich kämpfte, in jeder Beziehung seine volle Bewunderung spenden.

David und Samuel aber werden verherrlicht. Und doch würde die gerechte Kritik besonders den Priester vernichten. Was spricht denn aus diesem alten, verbissenen, herrschsüchtigen Priester? Nichts als niedriger persönlicher Neid. Und sein Verhalten gegen Saul, seinen König? Nach unseren heutigen Begriffen, und auch gewiß nach den damaligen, ist er ein schleichender Hochverräter, der eine Dynastie zu stürzen sucht, um ein willigeres Werkzeug der Kirche auf den Thron zu setzen. Das Volkswohl, der nationale Gedanke waren ihm gleichgültig. Er verdient als abschreckendes Bild an den Schandpfahl gestellt zu werden. Aber unsere Schule macht diesen Gottesdiener zu einem Heiligen. Voll Leichtsinn untergräbt sie dadurch unser Nationalgefühl, die Gerechtigkeit im Urteil, die Wahrhaftigkeit. Sie hebt die Heuchelei, die Verschlagenheit, den Hochverrat auf den Altar. Darf man sich da wundern, daß unserem Volke, das einst so stark war in Mannentreue und Wahrhaftigkeit, diese herrlichen Tugenden mehr und mehr verloren gehen?

Und wie stellt sich Dein Empfinden zu der Geschichte von den zwei Männern, die nach Sodom gehen und bei Abraham einkehren? Den lieben Gott in loyalem Verkehr mit einem Nomadenfürsten Kuchen und Kalbsbraten verspeisen zu lassen, erscheint meinem Empfinden als Profanierung ärgster Art und kann nimmermehr religiös wirken. Und alle Untersuchungen, Erklärungen und Besprechungen darüber, wie man sie so gewöhnlich antrifft, können nur aus der Unaufrichtigkeit kommen. Überhaupt zeigt sich in der ganzen Behandlung der sogenannten religiösen Stoffe ein Winden und Drehen, Schlängeln und Umgehen: alles sichere Zeichen, wie die Behandlung von ihrer Unehrlichkeit weiß und doch nicht den Mut der Bestimmtheit und Offenheit hat, nicht Farbe bekennen will, weil sie nach keiner Seite anstoßen mag. Solche Verlogenheit ist im gewöhnlichen Leben gewiß schon sehr zu bedauern, wieviel mehr wird sie in Schulen zum Unheil werden!

Lehr- und Lernmittel kennzeichnen gewiß wenigstens zum Teil den Charakter der Schule. Bei genauerer Betrachtung kann man aber selbst den Heften und Listen, den Rechenbüchern, Sprach- und Orthographieleitfäden den Vorwurf des Phrasentums, der inneren Unwahrhaftigkeit nicht ersparen. Schau Dir einmal zunächst bloß das Äußere dieser Utensilien an und frage bei allen Erscheinungen mit „warum" und „wozu", dann kommst Du bald hinter das Geheimnis, mindestens wirst Du mißtrauisch werden. Liniatur, Löschblätter, Umschläge, Titelblatt: alles prahlt, gleißt, ist zweizüngig. Aber nun erst das Innere! Oft kannst Du Dich, trotz des Ernstes der Sache, eines Lächelns nicht erwehren. So nicht bei folgendem Ge-

schichtchen, das in einem Hefte „zum Unterricht in der deutschen Sprachlehre und Orthographie“ steht: „Klaus als Lügner: Komm mit, sprach neulich der Klaus zu mir, vor dem Tore da steht ein Wundertier. Ich ging mit; es war nichts. Da lachte der Klaus mit seinen Gesellen mich weidlich aus. Da dacht ich bei mir: Das war nicht fein; es ist doch häßlich, ein Lügner sein.“ Damit die Kinder lernen: zu mir, vor dem Tore, bei mir, häßlich, wird dieses Geschichtchen gegeben. Schon das ist in meinen Augen eine Verlogenheit. Und dann die Unwahrheit, die in dem Geschichtchen selbst steckt. So ungesund-heuchlerisch und widersinnig-philisterhaft denkt und empfindet kein Kind, in dem Scherz des Klaus eine Lüge zu sehen. Das will uns das Geschichtchen nur einreden. Wie brav ist doch der Herausgeber dieses „Sprachbuches“, selbst die Orthographie der Moral dienstbar zu machen. Natürlich ist hiermit die innere Unwahrhaftigkeit dieses und manches ähnlichen Lehrbuches nicht erschöpft. Bei meiner Durchsicht einiger in Schulen eingeführter „Leitfäden“ und „Übungsstoffe“ fand ich diesen Mangel durchgehends. Gegen Einzelheiten würde ich nicht sprechen. Ich fasse den Grundton, den Geist dieser Bücher. Und da fehlt es an offener Wahrhaftigkeit.

Große Bedeutung spricht man dem Aufsatz zu. Und wie siehts nun damit aus? Ich schlage ein Aufsatzbuch eines Schülers aus dem dritten Schuljahr auf, um mich nochmals zu überzeugen. Damit Du selbst prüfen kannst, setze ich einige Aufsätze aus diesem Heft hierher.

1. Kaiser Friedrich III.: „Friedrich III. war der einzige Sohn Wilhelms I. Er wurde am 18. Oktober 1831 geboren. Als Jüngling besuchte er die Hochschule zu Bonn am Rhein. Er verheiratete sich mit der Prinzessin Viktoria von England. Kaiser Friedrich III. war ein schöner Mann von großer Gestalt. Schon als Kronprinz war er ein Siegesheld auf dem Schlachtfeld gewesen. Er starb an einer bösen Halskrankheit am 15. Juni 1888.“

2. Was ich von unserer Chaussee weiß: „Die Chaussee ist eine breite und lange Straße. Sie ist von den Menschen angelegt worden und hat viel Geld gekostet. Teilweise ist die Chaussee auch gepflastert. Zu beiden Seiten der Straße sind Bäume angepflanzt. Es sind meistens Obstbäume. Bei hohem Schnee sind sie dem Wanderer ein sicherer Wegweiser. Die Abhänge sind mit Gras bepflanzt.“

3. Ein Herbstabend: „Wir befinden uns in einer kleinen Stube. Auf dem Tische brennt eine kleine Lampe. Im Kamin knistert ein lustiges Feuer. Dazwischen hört man den Gang der alten Uhr. Am Tische lesen die frommen Eltern in der Bibel. Die Kinder lesen in der Fibel. Die Großmutter spinnt am Rade. Der rauhe Herbststurm rüttelt an den Fenstern, doch er stört nicht den Frieden glücklicher Menschen in der Stube.“

Die drei Proben werden wohl genügen, daß Du Dir von diesen „Aufsätzen“ ein Bild machen kannst. Auf den ersten Blick wirst Du erkennen: das sind Aufsätze des Lehrers. Der Schüler war nur Abschreiber. Es wäre um Auffassung, Anschaulichkeit, Interesse und Phantasie des Kindes sehr schlecht bestellt, entsprängen solche trockenen, berichtartigen Zeilen, solche zusammengedrückten Aufzählungen, solch gelehrt scheinender Anstrich, solch alt-

backener Ton dem Geiste achtjähriger Kinder. Das Kind sieht, empfindet und erzählt ganz anders. Es hat mehr Darstellungsgabe, mehr Poesie, spricht und schreibt viel konkreter, persönlicher. – Diese Aufsätze sind also schon deshalb eine schreiende Unwahrhaftigkeit, weil sie für Eigentum der Kinder ausgegeben werden und es doch nicht sind. Der zweite Nachteil ist aber weit böser. Durch diese Aufsätze wird das Kind zu einem dialektischen Gebärdenspiel verleitet, zu einem Phrasenjongleur für Stil, Moral und Gelehrsamkeit erzogen. Wenn solche Stilübungen acht Jahre hindurch mündlich und schriftlich betrieben werden, muß der Ausdruck so verdorben sein, daß er stets und überall nur im Lügengewande auftritt. Natürlich bleibt die Rückwirkung solcher Gewöhnung auf das innere Wesen des Kindes nicht aus. Die Seele wird gewissermaßen in zwei Teile zerspalten. Der eine Teil faßt die Umwelt nach der Wirklichkeit auf, spricht von den Dingen in Gesellschaft Gleichgesinnter in einfacher, natürlicher Art, der Auffassung und Ausdrucksweise gemäß. In der Schule im Vortrag und Aufsatz tritt der andere Teil der Seele in Aktion, der verkünstelte, der schauspielerische. Der natürliche Mensch im Kinde duckt sich ganz unwillkürlich und unbewußt zurück und das Schulprodukt nimmt seinen Platz ein. Zwei Seelen leben in einer Brust: eine private und eine öffentliche. Diese Gewöhnung an Seelenspaltung verpflanzt sich von der Schule auf das Leben. Und es zeigen sich dann alle jene Auswüchse und Verrenkungen, die wir in Briefen, Predigten, Reden, Gratulationen, Anzeigen usw. so oft beklagen müssen und im allgemeinen als Phrasen bezeichnen. Den Lehrer trifft am allerwenigsten eine Schuld. Er sucht, so gut es geht, die Vorschriften, die für diesen Punkt bestehen, zu erfüllen. Es ist ja nicht jedermanns Sache, auf eigene Faust einen Kampf des Rechts gegen die Pflicht zu führen und auch dem ungnädigen Vorgesetzten gegenüber die Rechtlichkeit und den Vorzug seiner Art siegreich zu verteidigen und die Mängel bestehender Vorschriften darzutun. Es hat da jemand die Behauptung aufgestellt: „Der Aufsatz ist das Gesicht der Schule“. Sofort wurde dieser Satz zu einem geflügelten Worte und pädagogischen und methodischen Leitsatz. Dieses Gesicht sollte aber stets salonfähig sein; daher drechselte der Eifer an Löschblättern, Umschlägen, Etiketten, Liniaturen und an dem Äußeren der Stilübung herum. Solch ein salonfähiges Gesicht darf keine roten Schmisse zeigen. Das verhindert man am einfachsten und erfolgreichsten durch jene Art Aufsätze.

Solchen inneren Unwahrhaftigkeiten begegnet man in großen Mengen auch in unseren Lesebüchern. „Schreckt Dich im Wetter der Herr der Natur, bitte Gott, bitte Gott, und er verschonet die Flur.“ Wie einfach wird die Abwendung einer Gefahr durch Naturgewalten gelehrt! Das ist nicht Naivität, das ist Lästerung. Täglich erleben die Kinder das Gegenteil, doch die Schule kehrt sich nicht daran. Dieses ganze Gedicht von Sauter: „Was mir die Wachtel zuruft“, ist eine Unwahrhaftigkeit. Das „fürchte Gott“ der Wachtel soll „lieblich“ schallen! Die Wachtel ruft ins Ohr? Und erst das gewaltsame Zusammenstellen: fürchte Gott – liebe Gott – bitte Gott, damit die Lehre gezogen werden kann: Du sollst Gott fürchten, lieben und bitten. Durch solche Gedichte werden wir keine Liebe zur Poesie pflegen können, wenn wir auch die Absicht haben. – In einem Lesestück „Die

Lerche" heißt es an einer Stelle: „Vater und Mutter können die Jungen (gegen Feinde) nicht schützen; aber der liebe Gott behütet sie, daß ihnen kein Leid geschieht". Ist das wahr? Aus einem Lesestück „Das Brot" folgende Sätze: „Der Landmann aber ging (in dürrer Zeit) kummervoll durch die Saaten und flehte, gen Himmel blickend, also: „Siehe, lieber Gott, ich habe getan, was ich tun konnte, habe im Frühjahr gepflügt und gesät und die keimende Saat gehütet mit aller Sorgfalt. Du hast sie bewahret vor bösen Wettern, und die Menschen freuten sich der gesegneten Fluren. Sei Du uns nun auch ferner gnädig. Unser täglich Brot gib uns heute." Der Landmann war doch gewiß kein salbungsvoller Pastor. Es ist eine starke Heuchelei, Kindern solchen Schwindel für Wahrheit zu bieten und ihr Gefühl damit zu betrügen. — „Die sonderbare Mauer" heißt ein Lesestück von Chr. v. Schmid. Darin wird erzählt, wie die Leute eines einsamen Bauernhauses in Angst sind. Es ist Krieg. Der Feind liegt in der Nähe. Die alte Großmutter liest „Gebete zur Kriegszeit" vor. Bei den Worten: „Lieber Gott, baue eine feste Mauer um dies Haus, daß kein Feind uns nahen kann", meint der junge Bauer ungläubig, daß sei gar zu viel vom lieben Gott verlangt. Die Nacht ging ohne Gefahr vorüber. Am Morgen bemerkten die Bewohner eine große Schneewand vor dem Hause, so daß man nicht hindurchkommen konnte" (aber, aber!). Die Großmutter pochte auf ihr Recht: „Seht, so hat Gott eine Mauer aufgeführt, die Feinde von uns abzuhalten". — Ein gewisser Zerrenner erzählt ein Geschichtchen mit der Tendenz: man muß Gott mehr gehorchen als den Menschen. Bei einer Sonntagsschlittenpartie kommt der heitere Zug an einer Dorfkirche vorbei, als gerade die Predigt beginnt. Der Kutscher Hans, der vorn am Zuge fuhr, hielt plötzlich an. Hans rief den anderen zu: „Wir müssen hier umkehren, wir stören die Andacht der Gemeinde". Es entspinnt sich ein ernster Wortwechsel zwischen Hans und seinem Herrn, in dem natürlich der Herr moralisch unterliegt: „Herr: Was soll das? Hans: Wir müssen umbiegen, in der Kirche ist Gottesdienst! Herr: Wer hat es verboten? Fahre zu! Hans: Mein Herr, ich bin euch immer gehorsam gewesen; aber man soll Gott mehr gehorchen, als den Menschen, und Gott hat geboten: Du sollst den Feiertag heiligen. Lassen sie uns umbiegen!" Der Herr warf den Kutscher vom Bock, und der Zug ging weiter. Hans, der nun stellenlos war, ging natürlich in die Kirche — beten. Natürlich half das auch sogleich. Denn ein Graf nahm ihn noch an demselben Tage wegen seiner Frömmigkeit in den Dienst. Also ohne Bezahlung gehts auch hierbei nicht ab. — Mit solchen und ähnlichen innerlich vollständig unwahren, ungeschickt erfundenen Geschichtchen verwirrt man die Hirne unserer Volksschüler und bildet sich dazu noch ein, der Moral einen treuen Weggesellen beigegeben zu haben.

Ich habe nur einige Beispiele herausgehoben. Du weißt nun meine Gedankenrichtung und kannst durch selbständige Untersuchung dieser Angelegenheit weiter nachspüren und andere anregen. Denn daß es viele erkennen, ist höchst notwendig.

Besten Gruß

Dein Paul Rebus.

Objektiver Religionsunterricht?[1])

Von Walther Kluge.

Unter objektivem Religionsunterricht versteht man — nach meiner Ansicht — einen solchen, der allen religiösen Urkunden, der Geschichte des religiösen Lebens, den religiösen Gemeinschaften, den religiösen Dogmen, überhaupt allen religiösen Ideen und Äußerungen des religiösen Lebens kritisch und objektiv gegenübersteht, vor allem auch den Tatsachen in der Religionsgeschichte großen Wert beimißt und durch eine objektive Darlegung religiöser Strömungen und der religiösen Entwickelung den Kindern religiöse Unterweisung zu teil werden lassen will. Diesem objektiven Religionsunterricht stelle ich einen subjektiven gegenüber. Damit meine ich die religiösen Darlegungen eines Mannes, bezw. eines Lehrers, in denen stets ohne alle Umschweife im Gegensatz zur objektiven Art entschieden wird, was seine Ansicht ist, also eine subjektive Stellungnahme, eine Darlegung seiner persönlichen Überzeugung, eine Auseinanderlegung seiner eigenen religiösen Anschauungen. Unterricht dürfte man eigentlich nicht sagen; denn in einer Überzeugung läßt sich nicht unterrichten, aber darlegen läßt sie sich.

Religionsgeschichte dagegen, d. h. deren Tatsachen lassen sich lehren. Nun ist bloß die Frage: Was wird unter Religionsgeschichte verstanden? Man müßte alles Geschehen in der Welt als solche auffassen, insofern als sich in ihm alles religiöse Empfinden und die Weltanschauungen, die subjektiven Religionen der Menschen sich widerspiegeln. Aber man meint darunter doch meistens nur einen Ausschnitt aus aller Geschichte, von dem man glaubt, daß sich in ihm das religiöse Leben mit besonderer Deutlichkeit zeigt. So sieht man in besonderem die Geschichte als Religionsgeschichte an, die sich mit den Hierarchieen und Kirchen, Glaubenssätzen und Bekenntnisschriften, Symbolen und Kulten, mit deren Entstehen, Entwickeln und Überwinden und den von ihnen direkt abhängigen Tatsachen beschäftigt. Es ist dies eine Scheidung, die wohl für einen Historiker berechtigt sein kann, aber nicht für eine Betrachtung des gesamten religiösen Lebens. Es ist eben nur eine Seite der religiösen Entwickelung, die kirchlich-kultische, die sich so trennen läßt. Aber selbst wenn wir die religiöse Seite der Geschichte vollständig heraussuchen, d. h. eine erschöpfende Religionsgeschichte geben könnten in diesem engeren Sinne, so müssen wir doch eine derartige Betrachtung als für Kinder ganz ungeeignet ablehnen. Mit gleichem Rechte dürfte jemand für Kinder eine Geschichte der Philosophie, des Rechts, des Wirtschaftslebens und anderer Seiten der Geschichte verlangen. Abgesehen davon, daß sich nicht alle vollständig für sich behandeln lassen, sondern nur in Beziehung zueinander, ist eine solche „gelehrt-tendenziöse" Loslösung der einzelnen Faktoren vom Ganzen für Kinder nicht das Geeignete. Darum eben auch nicht diese spezifische Religionsgeschichte. Sie vom ganzen Weltgeschehen loszulösen ist durchaus nicht berechtigt, weil man damit einen Tendenzunterricht betreiben will und muß, und weil man — wie ich bereits oben betonte — als Religionsge-

[1]) Dieser Aufsatz ist entstanden im Gegensatz zu den Ausführungen Fritz Gansbergs im „Bremer Roland", Nr. 10, 1908, S. 217.

schichte im weiteren Sinne alles Weltgeschehen auffassen kann. Innerhalb des Ganzen ist immer noch Zeit, auf Einzelheiten einzugehen.

Ferner aber ist religionsgeschichtlicher Unterricht noch kein Religionsunterricht, weil die Religion eine subjektive Überzeugung ist, die sich nicht von einem auf den anderen übertragen läßt. Wohl aber läßt sich die Überzeugung eines anderen nach dieser oder jener Richtung beeinflussen. Und das kann, das muß sogar durch einen religionsgeschichtlichen Unterricht geschehen. Man meint, ein solcher Unterricht sei objektiv, ohne zu bedenken, daß eigentlich kein Unterricht objektiv sein kann. Denn sobald der Lehrer das gibt, was das höchste ist, seine Persönlichkeit, sein Herzblut, so gibt er sich selbst, nur nichts möglichst Objektives. Es läßt sich dies zwar weder messen, noch kaufen, noch bezahlen, aber dennoch halten wir gerade dieses Subjektive, das Durchdringen des Unterrichts mit seiner Persönlichkeit, für das, was Kraft und Wärme gibt. Wir halten es überhaupt für eine Hauptaufgabe des Lehrers, alles mit seiner Persönlichkeit zu durchdringen. Wir treten also ein für einen stark subjektiven anstatt objektiven Unterricht. Aber schließlich ist jeder objektive Unterricht ein Widerspruch in sich selbst. Auch beim religionsgeschichtlichen. Denn die Religionsgeschichte kann nicht allein mit Zahlen und Namen arbeiten. Bei ihr treten vor allem doch prinzipielle, oft übersinnliche Dinge betreffende Erörterungen hinzu. Es dreht sich doch mehr oder weniger alles um den metaphysischen Begriff von Gott, oder um ähnliche Dinge. Nehmen wir einmal eine Religionsstreitigkeit an; es mag sich jeder eine denken, welche er gerade will. Zwei Meinungen stehen gegeneinander. Der Lehrer gibt beide, ohne sich zu entscheiden. So gibt er dem Kinde etwas, das eigentlich, weil er nicht seine Persönlichkeit dafür einsetzt, dem Kinde als etwas innerlich Unwahres erscheint, weil der Lehrer eine Objektivität heuchelt, die er nicht haben kann, denn er muß sich doch entschieden haben. Er muß sich verstellen, muß bei etwas, was ihn vielleicht tief innerlich angefaßt hat, heucheln. Ist er aber nicht ein ganz großer Meister im Verstellen, so wird das Kind merken, nach welcher Seite er neigt, und es wird dadurch trotz aller Objektivität in seiner religiösen Überzeugung beeinflußt. Merkt das Kind jedoch nichts, sodaß es sich selbst entscheiden muß, und es wird dies tun, so hat man es vor eine Entscheidung gestellt, für die es in den meisten Fällen noch gar nicht reif ist. Diese Entscheidung wäre sicher erst im späteren Leben gefallen, oft ganz anders als jetzt, weil es dann ganz anders zu prüfen und zu urteilen imstande ist. —

Was sind aber objektive Tatsachen? Sind es die gesicherten Ergebnisse der religionsgeschichtlichen Wissenschaft? Nirgends, darf man wohl sagen, widersprechen sich die Ansichten so wie auf dem Boden der Religion, nirgends sind die objektiven Tatsachen so subjektiv abhängig, weil eben Religion nicht allein Wissen, sondern auch — und nicht zum kleinsten Teile — ein Glauben ist, eine Überzeugung, von der metaphysische Dinge betroffen werden. Um einmal zu zeigen, auf welch subjektivem Boden der objektive Religionsunterricht steht, brauchen wir nur an die Bibel zu denken. Der eine sieht in ihr das von Gott inspirierte Buch, ein anderer ein Buch, das zwar Gottes Wort enthält, aber in anderem Sinne, einem dritten ist sie eine gewöhnliche Geschichtsurkunde, einem vierten vielleicht gar eine Tendenzschrift. Und jeder

hält seine Ansicht für die richtige. Dürfen wir uns dem Kinde gegenüber von vornherein auf eine dieser Anschauungen festlegen?

Vor allem aber müssen wir auch ans Elternhaus denken. Es liegt hier die Gefahr vor, mit ihm in Konflikt zu kommen. Man mag die Bibel so oder so auffassen, jedesmal wird man in Elternkreisen auf Widerspruch stoßen. Aber selbst, wenn dies nicht wäre und wir den Kindern objektiv zeigen könnten, wie sich die Gottesidee aus dem Kindheitsalter des Judenvolkes bis zum Anfang unserer Zeitrechnung entwickelt hat, dann bleibt noch die große Frage: Ist das etwas für Kinder? Kann ein Kind in seinen Gedanken diese Entwickelung verfolgen? Wir antworten darauf mit „Nein"; denn wir wissen, daß selbst große Leute das nicht immer vermögen, und bis ins späte Alter auf der religiösen Kindheitsstufe stehen bleiben. Und selbst, wenns etwas für Kinder wäre. Mit welchem Rechte benutzt du Juden- und Christenbibel allein und nennst dich objektiv? Warum nimmst du nicht auch die heiligen Schriften der Inder, der Chinesen, der Ägypter, der Griechen, der Römer, der Germanen?[1]) Müßtest du nicht, wenn du objektiv die Entwickelung der Gottesidee verfolgen wolltest? Ist aber nicht schon die Absicht, dies zu zeigen, subjektiv. Gibt es nicht Leute, die eine solche Entwickelung leugnen? Und gibt es nicht wieder andere, die Gott leugnen?

So wird aller objektiver Religionsunterricht schließlich subjektiv werden — in dem Sinne, wie ichs eingangs faßte. Denn der Lehrer hat seine subjektive Religion, die bei ihm immer zum Durchbruch kommt. Wer gibt aber dem Lehrer die objektiven Darlegungen? Wenn er sie sich selber macht, nun, dann sind sie subjektiv, und wenn sie ihm ein anderer vorschreiben soll, dann wird er gezwungen ein Heuchler zu sein und sein Gewissen wird beschwert.

Richtiger wäre es also, anstatt einen objektiven, einen subjektiven Religionsunterricht zu fordern, einen, der alle Freiheit gäbe, auch die Freiheit, seine persönliche Religion vorzutragen. Man wird es nicht tun. Aber wenn man dem Lehrer dies Zugeständnis machen würde, dann müßte er sagen: Ja, ich sehe, ihr wollt mir Gewissensfreiheit schaffen, aber ich darf das nicht annehmen im Interesse meiner Kinder. Anstatt, daß ich ihr Freund wäre, machte ich mich dadurch zu ihrem Feinde; denn ich würde sie beeinflussen durch meine subjektive Religion, die ihnen zum Dogma, zum inneren Zwange würde. Mir würdet ihr Gewissensfreiheit geben mit dem Rechte, sie dem Kinde zu nehmen. Aber darauf verzichte ich. Zweitens würde ich Zwistigkeiten hineintragen in ihre Familien. Und das wäre das Schlimmste. Es ist ja das die gefährliche Möglichkeit, die bei jedem Religionsunterrichte zur Wirklichkeit werden kann und auch, als in der Sache begründet, zur Wirklichkeit werden muß. Da nun einmal bei den Erwachsenen jeder seine persönliche Überzeugung hat, kann es nicht ausbleiben, daß der Schulmeinung die des Elternhauses gegenübersteht. Und dann kann es vorkommen, daß der Vater einreißt, was der Lehrer aufbaut, und umgekehrt. Ein solcher Zustand aber ist nicht bloß bedauernswert, sondern sogar unsittlich.

---

[1]) Ich verweise im Anschluß hieran auf Schwaner, Vom Gottsuchen der Völker. Aus heiligen Schriften aller Zeiten. Volkserzieherverlag, Berlin-Schlachtensee.

Mir sagte ein Vater mit einem gewissen Wohlbehagen, daß er in Sachen der Religion der Schule direkt entgegenarbeite. Wer will es ihm wehren? Macht er doch nur von seinem Vaterrechte Gebrauch. Und das Elternrecht geht hier meiner Ansicht nach vor. Auch bei dem subjektiven Religionsunterricht würde dieser Konflikt eintreten, den ein objektiver ebensowenig vermeiden kann. So muß auch dieser subjektive, obwohl er dem Lehrer Gewissensfreiheit brächte, von ihm aus Toleranz gegen seine Schüler abgelehnt werden.

Für ihn somit jeder Religionsunterricht! Die Schule soll, soweit es überhaupt möglich ist, dies Gebiet nicht betreten, und wenn es geschieht — ein vollkommenes Ausschalten ist ja unmöglich — in Verbindung mit anderem, muß es dem pädagogischen Takt des Lehrers anheimgegeben werden, das Moment so zu behandeln, daß er weder verletzt, noch Proselyten macht.

So bleibt am Ende nur übrig, den Religionsunterricht den Eltern zu überlassen und ihnen das Recht darüber anheimzugeben. Sie können tun und lassen, was sie wollen und das Kind zu dem schicken, der nach ihrer Ansicht ihre Anschauungen ihm einpflanzen kann. Ob sie das Kind zu einem orthodoxen oder liberalen Geistlichen schicken wollen, zu einem Freidenker oder Atheisten, oder ob sie es selbst lehren wollen, ist gleich. Aber das Elternhaus kommt vor der Schule.

Am Ende steht jedoch über dem Recht der Eltern noch das Recht des Kindes, das in dieser Frage ein Recht hat auf Gewissensfreiheit und subjektive Religion. Und das Ideal wäre, daß auch die Eltern so duldsam wären, das Kind nicht zu beeinflussen, soweit ein direktes absichtliches Eingreifen vorliegt, sondern seine religiöse Entwickelung ihm selbst zu überlassen. Wenn dann das Kind fragte, könnten sie es belehren. Aber erst nach seiner Aufforderung. Dann darfs auch der Lehrer. Er darf sich aber nur an den Frager wenden.

Freilich, diese letzte Anschauung, daß nicht einmal die Eltern die religiöse Entwickelung des Kindes absichtlich beeinflussen sollen, erfordert von diesen die weitgehendste Toleranz. Manche werden meinen, das wäre unmöglich. Aber als Beispiel weitester Toleranz will ich auf Japan verweisen, wo oft die Glieder einer Familie den verschiedenen vier Hauptreligionen angehören, ohne daß auch nur eines mit einem einzigen Worte getadelt würde, ganz gleich, ob sie dem Christentum oder dem Islam, dem Buddhismus oder dem Shintoismus angehören. In der Schule gibts dort keinen Religionsunterricht; ein Lehrer aber, der über Religion zu seinen Kindern sprechen würde, hätte sofortige Entlassung zu gewärtigen.[1])

Was ich mit meinen Ausführungen sagen wollte, ist folgendes: Weil wir keinen objektiven Religionsunterricht geben können, aber auch einen subjektiven vor unserm Gewissen nicht verantworten können, soll zunächst die Entscheidung über die religiöse Jugendunterweisung dem Elternhaus anheimgegeben werden. Vielleicht aber setzt sich auch einmal die Forderung durch: Bahn frei für eine selbständige Entwickelung der Religion in jedem Menschen, von kindauf ohne jede absichtliche Einwirkung!

[1]) Diese Ausführungen entstammen einem Aufsatz von Rudolf Quilling, Japanischer Besuch. „Freie Bayerische Schulzeitung“, 1908. Nr. 18/19. S. 260.

Für die vernünftige Korrektur.

(Vgl. Jahrgang 1907/08, Heft 12.)

Von A. Jaspert-Frankfurt a. M.

Es ist immerhin ein interessantes Schauspiel, das Abhacken eines Zopfes, und das Zuschauen bereitet Vergnügen, besonders wenn der Zopf recht lang und dick ist und seit Olims Zeiten üppig wuchert. Aber man reißt doch verwundert die Augen auf, wenn nun dem Abschneiden auch noch das Rasieren der Stelle am Hinterhaupt folgt, und Herr Roscher in Heidenau hantiert in seinem Aufsatz „Gegen die Korrekturen" doch recht lebhaft mit Schaum und Rasiermesser. Sicher, die Korrektur schoß und schießt üppig, zu üppig empor, aber ausroden, abrasieren? — Ich kann's nicht wünschen.

Wenn zwei gute Kameraden einer fernen Stadt zuwandern, der eine aber, unbekümmert um Umwege und Verirrungen planlos drauflos marschiert, dann hat der andere, der den Weg genau kennt, doch wohl die Pflicht, zu sagen: „Halt, mein Junge, jetzt kommen wir auf einen Irrweg, jetzt mußt du wieder um, jetzt geht's hierher, und jener Pfad, den du soeben einschlugst, war der falsche. Komm nur zurück, auf diesem Weg gibt's auch Blumen und Feld und Quellen und Sonnenschein." — Das ist etwa meine Ansicht vom Korrigieren.

Wer kann denn sagen, daß ein korrigierender Lehrer „mit teuflischer Schadenfreude den Schwächen der kleinen Menschenkinder nachspürt"? Das ist eine maßlose Übertreibung, nein — das ist etwas viel schlimmeres! — Es ist ferner auch gar nicht wahr, was Gurlitt sagt, daß man „in unsern Parlamenten ohne Schaden an seiner Ehre jeden Unsinn reden darf, ein Ignorant, ein Banause in allem sein kann, was unsere Kultur betrifft usw. und daß das alles nicht schadet, wenn man nur richtig schreibt und spricht." Ich kenne einen Werkmeister, der eine Menge grammatischer Fehler beim Sprechen macht, der aber seiner ehrenhaften Gesinnung, seiner sozialen Arbeit und politischen Schulung wegen selbst bei Hochgebildeten geachtet und geehrt ist, und der Mann redet oft in großen Versammlungen. Kein Lächeln, wenn auch die seltsamsten Konstruktionen, die eigentümlichsten, ja falsche Anwendungen von Fremdwörtern in seiner Rede vorkommen. Man kann dasselbe in jeder Volksversammlung sehen und hören. Es gibt allerdings Parlamente, in denen nur ein Atom Gehirn notwendig ist, um das ganze Auditorium zum Lachen zu bringen. Da wird natürlich auch über kleine Fehler gelacht — leider.

Auch Gansbergs Bild vom korrigierenden Lehrer als Fechtmeister, „der jeden mutigen Ausfall seiner Schüler mit einem vernichtenden Hiebe erwidert", ist recht schief. Der „Ausfall" ist doch ein bewußter Angriff auf den andern; aber macht der kleine Schelm denn je einen „Fehler" bewußt gegen Orthographie, Grammatik, Stilistik oder dergl., nur um „auszufallen"? — Wohl nimmermehr!

Aber aus der großen Menge von Übertreibungen in Roschers Arbeit, die ja, um uns Menschen die Augen zu öffnen, oft recht notwendig sind, lächelt mir doch ein lieber alter Bekannter entgegen, nämlich der Satz: „Wir korrigieren zuviel — Kleinigkeiten" (vgl. Hildebrandt: Vom deutschen Sprach-

unterricht). Damit ist aber noch lange nicht gesagt: „Die Korrektur, wie sie jetzt noch allgemein beliebt ist, ist nichtswürdig und wertlos" (Roscher, These 1, St. 539).

Nichtswürdig? Man würdigt etwas als ein Nichts, wenn man es links liegen läßt, nicht ansieht oder anhört. Gänzliches Unterlassen der Korrektur würdigt die Arbeit als ein Nichts; das ist nichtswürdig! Der Junge findet das schnell genug heraus: Mein Lehrer sieht's ja doch nicht nach; da mach' ich's entweder gar nicht oder so schnell wie möglich. Wir wissen's doch alle: Ein Hausheft, das wochenlang nicht angesehen, geschweige denn korrigiert wird, ist unsauber, zerrissen, die Schrift geht zurück, Orthographie usw. werden ungenügend und (hier kommt auch das in Roschers Artikel so kurzerhand abgetane erziehliche Moment hinzu) die äußere Zuchtlosigkeit überträgt sich leicht auf innere Qualitäten, besonders auf die Willensformen.

Wertlos? — Gewiß ist es psychologisch leicht zu erklären, daß Vorbeugen für das „Rechtschreiben" das Wertvollere ist. Aber trotz energischer systematischer Prophylaxis werden die Menschen, auch die stärksten, krank. „Und weil die Korrektur erst dann auftritt, wenn die Verbindung zwischen den Inhalten und den ihnen entsprechenden Wortformen bereits vollzogen ist, erblicke ich in der Korrektur ein sehr ungeschicktes Mittel, die Rechtschreibung zu fördern". Das ist klar; denn wenn die entsprechende Wortform mit dem Inhalt verbunden wurde, dann ist eben das Wortbild orthographisch, der Satz grammatisch richtig dargestellt. Aber erstens ist die Form oft nicht entsprechend gewählt, und zweitens darf man hier den psychologischen Begriff „Gedächtnis" nicht einfach ausschalten. Einerseits also: Dem Kinde muß, wenn es einen Fehler macht, die entsprechende Wortform gezeigt werden, und andrerseits muß dieser Vorgang wiederholt und die neue Form mit Hilfe von Apperzeptionsfäden verankert werden. Daraus ergibt sich der Wert des Diktates, das seine Stoffe aus gemachten Fehlern herübernimmt, das eine Beispiel durch ähnliche Fälle aus der Klasse neu beleuchtet, variiert, stützt, befestigt. Häufig genug ist das kein Kreuz, sondern von lebhaftem Interesse begleitet, erfordert dazu einen nicht geringen Grad von methodischem Geschick. — Ist das nun „nur Rezeptivität und Reproduktion"? Abgesehen davon, daß das Wort doch nur Signal ist, welches bestimmte Vorstellungen hebt, ist das Kind auf solche Weise, durch die Korrektur und ihre Verarbeitung angeregt, doch aktiv, ja produktiv. Für Gedanken und Gedankenreihen treten dann noch Wortkunde, poetische Formen, Beispiele aus auswendig gelernten Stoffen u. a. m. hinzu, und hier kann die Aktivität noch einen breiteren Raum einnehmen. — Ist das wertlos? —

Roscher sagt, daß Aktivität und Produktivität erst dann eintreten wird, „wenn der Entwicklungsgedanke die Schule zu der Erkenntnis gebracht haben wird, daß auch das unserm Auge als fehlerhaft Erscheinende einen notwendigen Faktor, dessen Bedeutung wir nicht immer erschöpfend zu beurteilen vermögen, im Werdeprozeß darstellt." Ja, sind denn alle Versuche im pädagogischen Universitätsseminar in Jena umsonst gewesen, hat man jetzt schon die physio-psychologischen Untersuchungen und Arbeiten von Lay, Itschner, Schiller u. a. vergessen? — Schade darum.

Noch ein Wort vom Aufsatz. Analysieren wir einmal die psychische Arbeit. Thema: „Überschwemmung in Frankfurt." Zunächst tritt eine Summe von Einzelvorstellungen aus der Anschauung ins Gedächtnis. Main, Nidda, Schlamm, umgefallene Laterne, schwimmende Kiste, viele Menschen, Nachen, nasse Füße usw. Dann Verknüpfung mit Gehörtem: Vater erzählte, las aus dem „General-Anzeiger" vor, andere Buben ergänzten usw. Auge und Ohr haben ihre Aufgabe erfüllt. Jetzt Assoziation der Reihen, Phantasie, dann Sprech- und Schreibbewegungsvorstellungen, manuelle Arbeit und — Punktum. — Freut sich nicht jeder Schriftsteller einer Kritik, auch der ablehnenden, oder ist's besser, die ganze Arbeit versinkt für immer im Orkus? Nein, — ein jeder Arbeiter ist seines Lohnes wert. Der beste Lohn liegt ja im Inneren des Subjekts, aber zu einer solchen Höhe muß doch eine gewisse, in der Schule nur angestrebte und angebahnte Charakterstärke vorhanden sein. Ein äußerer, wenn auch kleiner Lohn, ist aber neben dem Vorlesen und Vorlesenlassen die Kritik und diese umfaßt die Korrektur. Die literarische Kritik ist oft zum größten Teil nur Korrektur. —

Es kann selbstverständlich oft vorkommen, daß eine Arbeit mit einem halben Dutzend Fehlern ein „gut" bekommt, während eine fehlerlose oft kaum „genügend" verdient. Keiner der Lehrer, die ich kenne, „spürt nach Fehlern", ein jeder freut sich vielmehr der Schönheiten und Originalitäten in einer Arbeit. Welch jämmerliches Armutszeugnis stellt doch Pannwitz den ihm bekannten Lehrern aus, wenn er sagt, daß er noch „kein einziges Aufsatzheft in der Hand gehabt habe, in dem nicht Korrekturen die Sprache des Kindes verschlechtert hätten". Waren denn diese Schülerarbeiten so hervorragend, daß jegliche Korrektur sie verschlechterte oder war der psychologische und literarische Tiefstand der Kollegen wirklich so bedeutend? —

Ein Wort noch über die praktische Seite der Frage. Was wird ein Vater sagen, der sieht, daß sein Sohn jahraus, jahrein schreibt und schreibt, und die Fehler bleiben immer ohne Korrektur stehen? Was wird ein Meister, Lehrherr, Kaufmann usw. von einem Schüler halten, der ihm einen Brief schreibt, welcher Originalitäten und Schönheiten enthält, aber von Verstößen gegen Grammatik, Orthographie usw. strotzt, von einem Brief, der unsauber und unschön geschrieben ist? Man erwidere nicht, daß das Gegenteil gerade auf andere Weise besser als durch Korrekturen erworben wird. Solange der Mensch Mensch bleibt, wird er, wie die Grenze zwischen gut und böse, die zwischen richtig und unrichtig überschreiten, und jede Überschreitung muß durch Umkehr „verbessert" werden. Die „Verbesserung" aber kann sich nur an den Fehler anschließen, der als ein solcher angemerkt ist. Nur liebevolles, liebevolles Hinweisen auf das Falsche, das Unrichtige!

Wenn der Lehrling an der Drehbank eine Schraubenmutter zu weit dreht, dann kommt der Dreher und sagt ihm: „Nun mach's nochmal!" und der Junge macht's noch dreimal falsch, und muß es immer wieder machen; und wenn der Dreher ihm nicht zeigt, was falsch ist, dann macht er's noch 100 mal falsch.

Andrerseits könnte man zu der eben erwähnten Kritik des Briefes sagen, Vater oder Lehrherr müßten allmählich dazu erzogen werden, „Pedanterien" im Bericht oder Brief zu übersehen und den Knaben nach den vorhandenen

Schönheiten und Originalitäten beurteilen. Nein — Elternhaus und Leben fordern mit vollem Recht, daß die acht Schuljahre das Kind dahin führen, richtige schriftliche Arbeiten, fehlerlose Briefe anzufertigen.

Ein wichtiges Mittel zur Erreichung dieses Zieles aber ist und bleibt die vernünftige Korrektur, die unter liebevollem Übersehen des eben Passablen leise andeutet, sich vor dem Hineinkorrigieren hütet, das Angedeutete aber auch wirklich vom Schüler verbessern läßt und eventuell durch lebhafte Anwendung befestigt. Denn die eigentliche Korrektur hat immer der Schüler zu leisten, aber er muß dazu angehalten werden.

Und darum hoffe ich, daß der Schluß der Arbeit Roschers, in dem er alle Korrekturgegner zusammenruft, um „an der endlichen Beseitigung der Korrektur als Vorschrift mitzuarbeiten“ zu verstehen ist, wie Nathans: Kein Mensch muß müssen, nämlich

jeder ordentliche Lehrer weiß aus psychologischen, ethischen und praktischen Gründen, daß das Korrigieren notwendig ist;
diese Einsicht wird den Willen zur Korrektur hervorbringen und
dieser wird sich auch ohne äußere Vorschriften in die Tat umsetzen.

Handeln wir nur alle in dieser Freiheit des Willens, aber handeln wir auch.

Zu der Entgegnung des Herrn Jaspert auf meinen Artikel „Gegen die Korrekturen“.

Ich hätte die Sache schlecht angegriffen, wenn sich ihr kein Verteidiger fände. Ich danke also verbindlichst für das Interesse und das Kompliment. Wer kann in dieser Welt was Dummes, was Gescheites denken, dem nicht widersprochen würde! Und jeder hat ein Recht, zu verlangen, daß er gehört werde. Es kann darum nicht meine Aufgabe sein, jedem über die Korrekturen anders Denkenden seine Meinung zu widerlegen. Was hilft es auch, Meinung gegen Meinung zu stellen; die Beantwortung der Frage: Werden wir die Korrekturen als Vorschrift je einmal loswerden? auf die es in letzter Linie doch hinausläuft, kann bis jetzt nur den Wert einer Glaubensüberzeugung haben.

Da aber die Ausführungen des Herrn Jaspert ganz unverkennbar den Charakter einer Entgegnung tragen sollen, hieße es Verrat an eigner Sache üben, wenn ich nicht ein Wort der Abwehr und der Erläuterung erwiderte.

Wer sich gemüßigt fühlt, dem andern Unrichtigkeiten, maßlose Übertreibungen, schiefe Bilder usw. anzustreichen und ihn zu widerlegen versucht, der müßte allerdings selbst einwandfreie Bilder zur Illustration seiner Meinungen konstruieren, was ich von dem „mit Schaum und Rasiermesser ausgerodetem Zopf“ (den Herr Jaspert mit Vergnügen abhacken sieht und alsdann für unentbehrlich erachtet), dem „philiströsen Wanderkameraden“, wie auch von dem „kommenden Drehermeister“ nicht behaupten möchte, und er darf nicht Beispiele anführen, welche die Ausführungen des Angegriffenen stützen und erhärten; das Werkmeisterbeispiel habe ich mir notiert, das paßt mir vortrefflich. Dieser Mann lebt? lebt wirklich? Das Schraubenmutter-

dreherlehrlingsbeispiel ebenfalls; also üben, nicht wahr üben! Ich hatte es doch schon gesagt. Darin sind wir ja einig. Wozu also der Lärm?

Für Gurlitt, Gansberg, Pannwitz kann **ich** nicht; viele andre sagen ähnliches.

Müssen wir nicht in den weitaus meisten Fällen — nicht nur im Rechtschreiben — auf das Verbessern des Falschgemachten verzichten und nur hoffen, das heißt hier „mahnen und helfen", daß es im nächsten Falle besser, richtig getan werde?

Können die Kinder nur mittels der roten Feder zur Erkenntnis ihrer Fehler gebracht werden? Gibt es nicht eine Kritik und ein Würdigen ohne rote Tinte? Ist es wirklich die rote Tinte, die die Unsauberkeit in den Heften und die Seuche der allgemeinen Zuchtlosigkeit verhindert? Wer hat denn gesagt, daß die Hefte nicht mehr angesehen werden sollen? (Man lese Seite 541 die ersten zwei Zeilen.)

Gibt es für den „ordentlichen Lehrer" nicht eine andere, viel natürlichere Art des Verkehrs mit seinen Kindern, den persönlichen Kontakt? Wo ist der praktische Versuch, der da zeigt, was aus den Kindern wird, in deren Heften acht Jahre lang nichts rot korrigiert worden ist? Darf ich nicht bis zum Beweis des Gegenteils, den Herr Jaspert nicht erbracht hat, behaupten: Die Kinder lernen auch ohne schriftliche Korrekturen zum mindesten ebenso gut rechtschreiben, wie durch die Korrigiermethode?

Wo fängt die Korrektur an, unvernünftig zu werden? Und was ist das „eben Passable", wenn man namentlich das erziehliche Moment im Auge behält? Wird ein Kind wirklich die roten Striemen in seinen Arbeiten als Anerkennung, als Lohn betrachten?

Wer hat denn nur gegen das Rechtschreiben geeifert? Gegen die Rechtschreibung und den Rechtschreibunterricht, meinetwegen — ja; aber gegen das Rechtschreiben? Ich nicht.

Müssen wir uns erst von Gelehrten sagen lassen, was wir tagtäglich selbst in unsrer Schule beobachten können, wenn wir nur unbefangen zuschauen?

Und müssen wir uns die Korrekturen erst vorschreiben lassen, wenn sie unbedingt zum Lehrbetrieb gehören? Wäre die Vorschrift: Zum Unterrichten hat sich der Lehrer der Sprache zu bedienen! nicht ebenso sinnreich?

Das sind einige Fragen, die man sich beantworten möchte, ehe man den Korrekturen, wie sie jetzt noch „allgemein beliebt", d. h. „vorgeschrieben" sind, das Wort redet.

Es verzieht der Pulverdampf —
Ei potztausend! Was ist das?
Sieh, es tobt und wogt ein Kampf
„Rund ums rote Tintenfaß!" G. Roscher.

Geographie.

Von R. Sieber.

Die Bücher, welche zur Beurteilung vorliegen, sind zum großen Teile Lehrbücher. Sie schließen sich an den einen oder andern in den Schulen üblichen Lehrgang an und halten sich auch in der Auswahl des Gebotenen

wesentlich an geltende Vorschriften. Unsere hauptsächlichsten Einwände können sich deshalb, abgesehen von einigen wertlosen Büchern, weniger gegen die vorliegenden Lehrbücher richten, sondern treffen vielmehr die Lehrpläne und die Methode. Ehe die einzelnen Bücher charakterisiert werden, seien deshalb einige grundsätzliche Bemerkungen über diese und über das geographische Lehrbuch im Allgemeinen vorausgeschickt. Es ist dies für die Beurteilung der einzelnen Bücher wichtig und kürzt die Einzelbesprechung. Der Raum zwingt dabei zur Beschränkung, so daß die Gründe nicht mit der wünschenswerten Ausführlichkeit dargestellt werden können, es zum Teil bei einem Hinweis auf die Probleme bewenden muß.

Der Geographieunterricht hat seine Normen wesentlich von der geographischen Wissenschaft erhalten; der Schüler ist dabei nur nach einer ganz unbestimmten allgemeinen Vorstellung, die man von ihm hatte, berücksichtigt worden, eine genauere Kenntnis der psychologischen Entwickelung aber fehlte. Die Methode, für die Kirchhoff bahnbrechend gewesen ist, ist wohl an und für sich richtig; es fragt sich nur, ob sie für alle die Altersstufen, auf denen sie angewendet wird, richtig ist. Man hat nicht genauer geprüft, von welchem Alter an der Schüler zu den Abstraktionen, zu dem zusammenfassenden Denken, zum Verständnis der Urteile fähig ist, das man von ihm voraussetzt. Keine Art des Unterrichts ist imstande, die Entwickelung für den Durchschnitt über eine gewisse Grenze zu beschleunigen. Man geht noch von der Voraussetzung aus, daß das kindliche Geistesleben nur quantitativ, nicht auch qualitativ von dem des Erwachsenen verschieden ist. Wie manches scharfgeschliffene Urteil, z. B. bei Kirchhoff, ist wie ein Zauberstein, der nur dem Wissenden seine Kraft bewährt, für den Unkundigen aber wertlos ist; und wenn dieser nicht ein Alter erreicht hat, dessen Grenze nicht zu niedrig angenommen werden darf, kann ihm mit aller Kunst kein Wissender helfen, des Zaubers Herr zu werden. Sehr allgemein ist die Unterschätzung des Wertes der Einzeltatsache. Man ist hier vielfach aus dem einen Extrem zum andern gekommen und will die Tatsachen fast nur um des kausalen Zusammenhangs willen gelten lassen. Als ob nur die ursächliche Verknüpfung Bedeutung hätte. Und dabei macht man doch vielleicht etwas zu schöne Worte davon, wie diese Verknüpfung die Schüler zum induktiven Denken erziehe. Reichliches Tatsachenmaterial hat aber an sich schon hohen Wert, der für den älteren Schüler noch höher wird durch wissenschaftliche Beleuchtung. Davon braucht allerdings nicht besonders geredet zu werden. Der Nachdruck soll darauf gelegt werden, daß Tatsachen an sich Wert haben, wenn wir dadurch auch in den Verdacht einer altmodischen Pädagogik kommen können. Man darf nur nicht an trockenes Tatsachenmaterial denken, bloße Namen und Zahlen. Gerade die Geographie ist reich an interessanten Tatsachen. Für Schüler unter 13, 14 Jahren sind die Tatsachen fast alles, die Verknüpfung kann ihnen nach ihrem Verständnis meist recht wenig sein. Nur muß man sich nicht auf den Standpunkt stellen, daß der Schüler alle Tatsachen auch wissen muß, d. h. auswendig lernen. Auch für später noch, wo die Fähigkeit zum verknüpfenden Denken in höherem Maße vorhanden ist, bleibt der Wert der Tatsachen an sich bestehen. Außerdem illustrieren sie die allgemeinen Sätze und machen sie verständlicher, im wirklichen Sinne

des Wortes „illustrieren“: hell. Auf Grund ausführlicher Tatsachen ist auch nur induktives Denken möglich. Wir können dem, was Geistbeck in der Einleitung seiner Erdkunde über den Wert der von ihm vertretenen Methode für das induktive Denken sagt, nicht beistimmen. Induktives Denken ist heute schon eine pädagogische Redensart geworden, und diese pädagogischen Redensarten haben den Schaden, daß sie so geläufig sind, daß man ihnen gar nicht auf den Grund geht, was sie eigentlich besagen. So ist man sich auch oft nicht bewußt, was zum induktiven Denken gehört. Nicht selten nimmt man ein bloßes Verallgemeinern schon dafür. Wirkliches induktives Denken ist nur möglich auf Grund von reichem Einzelmaterial, aus dem dann das Allgemeine gewonnen wird. Sehr häufig werden wir uns damit begnügen müssen, wenn der Schüler die wissenschaftlichen Urteile versteht, er kann sie nicht immer, ja meist nicht selbst finden und es ist auch falsch, den Schein davon sich vorzutäuschen. Es ist schon schwer genug, ein wissenschaftliches Urteil richtig zu verstehen, und das Problem, das hier für den Unterricht liegt, wird häufig übersehen. Das wissenschaftliche Urteil gibt kein Bild von der Wirklichkeit, wie etwa eine Photographie. Es hebt nur die wesentlichen Züge heraus und sieht von vielem ab. Ein Urteil so zu verstehen, muß aber erst gelernt werden. Nur zu häufig werden wissenschaftliche Urteile für genaue Abbilder der Wirklichkeit genommen, ähnlich wie es bei der Karte der Fall ist, die ja auch eine wissenschaftliche Verarbeitung der Tatsachen ist. Um wissenschaftliche Urteile richtig zu verstehen, ist, wenigstens für Beispiele, ausführlichere Kenntnis der Einzelheiten nötig, aus denen sie abgeleitet sind.

Für Schüler unter 13, 14 Jahren ist unsrer Ansicht nach ein Lehrbuch überhaupt abzulehnen. Kenntnis der engeren Heimat aus der Anschauung, ausführliche lebhafte geographische Schilderungen, gute Reisebeschreibungen, das ist das richtige für dieses Alter. Wenn sich der Geographieunterricht daran hält und dabei das Kartenverständnis vermittelt, so gibt er dem Kinde mehr mit als jetzt, für den späteren Unterricht in der Geographie ist aber eine Grundlage gegeben, daß ein induktiver und auf anschaulicher Grundlage beruhender Unterricht eher gewährleistet erscheint.

Ein Teil der Lehrbücher bringt für die Unterstufe einen Überblick über die gesamte Länderkunde, Einführung in die Globuslehre und einiges aus der allgemeinen Erdkunde. Das ist abzulehnen, wenn sich auch hier die Kritik wieder mehr gegen die Lehrpläne als gegen die Bücher richten muß.

Lehnen wir für die Unterstufe das Lehrbuch ab, so möchten wir für die Oberstufe, daß hier eine andere Auffassung vom Zweck des Lehrbuches allgemein werde. Bei den Verfassern verschiedener Lehrbücher merkt man mehr oder weniger deutlich die Absicht, in dem Lehrbuche hauptsächlich nur das zu bieten, was der Schüler wissen soll. Es soll gelernt werden, was in dem Buche steht. Von diesem Standpunkte aus wäre die Beschränkung im Tatsachenmaterial und vor allem in der Darbietung von Zahlen nur lobend anzuerkennen. Wie aber, wenn ein Buch auch dazu da sein könnte, daß man eben manches nicht zu lernen braucht, daß man immer wieder darin nachsehen kann. Positives Wissen ist durchaus nicht gering zu achten, aber ein allgemeines Wissen kann heute nicht mehr unser Schulideal sein. Wir dürfen

uns ja nicht drüber täuschen, was wir damit erreichen. Das Buch soll eine Entlastung des Gedächtnisses sein, und die Schule würde wirklich dem Menschen etwas Gutes mitgeben, wenn sie zum Gebrauche des Buches erzöge. Von diesem Standpunkte aus möchten wir das Lehrbuch beurteilt, und was noch mehr ist, verfaßt wissen. Deshalb halten wir die weitgehende Beschränkung im Darbieten von Tatsachen nicht für richtig. Einzeltatsachen beleuchten allgemeine Sätze. Sie sind im Lehrbuch vor allem auch deshalb von Wert, weil sich der Schüler dann ausführlicher über etwas orientieren kann, für das er Interesse hat, daß er im Lehrbuch eine Auskunft findet, wenn ihm irgendwo etwas aufstößt. Es sollte auch stets der Name mit angegeben werden, wenn irgend etwas angeführt wird, nicht damit er gelernt wird, sondern damit ihn der Schüler findet, wenn er ihn einmal braucht. Es soll z. B. nicht bloß dastehen: „Gegenüber liegt der schnell aufblühende Endpunkt der Eisenbahn und die Eingeborenenstadt auf dem westlichen Nilufer." Warum nicht den Namen nennen? (Omdurman.) Auch in der Ausstattung mit Zahlenmaterial sollte man nicht so zaghaft sein. Die Dinge nach Maß und Zahl zu betrachten, dazu soll das Buch auch mit erziehen. Maß und Zahl gehören zu einer wissenschaftlichen Betrachtungsweise. Nicht nur die Beigabe von Tabellen ist für ein Lehrbuch wünschenswert, auch die Ausstattung mit Diagrammen, Profilen usw. Einige Lehrbücher enthalten davon nichts. Das ist zu bedauern, einmal kann gerade ein Diagramm oft recht scharf die Tatsachen hervortreten lassen, zum andern ists auch notwendig, daß der Schüler ein Diagramm usw. verstehen und gebrauchen lernt. Die reichliche Ausstattung mit guten Abbildungen ist bei einigen der Lehrbücher besonders anzuerkennen, wenn wir auch nicht das Urteil über ein Buch davon abhängig machen möchten, ob es illustriert ist. Die Bilder sind aber nicht nur geeignet, die Freude am Buch und an der Erdkunde zu heben, sie sind von hohem Wert, weil sie oft mehr als ganze Seiten sagen, vieles sich auch mit Worten garnicht geben läßt: ich denke dabei z. B. an das schöne Vegetationsbild von Mexiko, könnte aber ebensogut zahllose andre Bilder nennen. Dazu sind die Bilder meist sehr gut ausgewählt und zeigen trefflich das Charakteristische der Landschaftsformen. Wertvoll würde es auch für den Schüler sein, wenn jedem Abschnitt ein kurzer Literaturnachweis angefügt würde. Dieser müßte aber ganz nach dem Bedürfnisse des Schülers zugeschnitten sein, weniger gelehrte Literatur anführen, als vielmehr gute Reisebeschreibungen, Schilderungen, wofür der Schüler Verständnis und Interesse hat.

Wünschenswert wäre in einzelnen Punkten im Text eine etwas ausführlichere Schilderung der Landschaft, z. B. bei der Lößlandschaft. Was da in den verschiedenen Büchern gesagt wird, ist zu dürftig, um auch nur einigen Begriff von der Eigenart und Bedeutung dieser Landschaften zu bekommen, und auch das Bild kann hier nicht genug sagen. Eine Beschränkung ist ja für ein Lehrbuch immer geboten. Wenn es zu viel bietet, ist es für den Schüler nicht mehr so leicht zu benutzen. Dazu kommt aber vor allem die Rücksicht auf den Raum. Das Buch soll nicht zu teuer werden. Einiger Platz würde aber schon für anderes gespart, wenn die Globuskunde sowie der Überblick über die allgemeine Erdkunde und über die

Länderkunde weggelassen würden, überhaupt nichts doppelt (für verschiedene Stufen) gebracht würde, und wenn man in der Darstellung auf das verzichtete, was der Atlas — und zwar besser — gibt. Dann wäre schon viel gewonnen. Der Stoff müßte auch nicht nach methodischen, sondern nur nach sachlichen Gesichtspunkten angeordnet sein, das würde das Zurechtfinden im Buche sicher erleichtern. Die Ausgabe in einem Bande ist aus dem gleichen Grunde vorzuziehen. Der Schüler hat dann alles beisammen. Ein solches Buch wird sicher auch über die Schulzeit hinaus gern noch benutzt werden. Nur die Abtrennung der mathematischen Geographie und der allgemeinen Erdkunde würde sich unter Umständen empfehlen.

Von den Lehrbüchern sei nun zuerst genannt A. Kirchhoff, Schulgeographie. 20. Aufl. Halle 08, geb. 3 M. und A. Kirchhoff, Erdkunde für Schulen. 14. Aufl. Halle 08. I. Teil (Unterstufe) 0.80 M., II. Teil 3.40 M. Kirchhoffs Bücher müssen zuerst genannt werden, denn Kirchhoff war seiner Zeit bahnbrechend mit seinem Buche und alle Verfasser von geographischen Lehrbüchern bewegen sich mehr oder weniger in seinen Spuren. Vom rein geographischen Standpunkte aus betrachtet verdienen seine Lehrbücher auch heute noch fraglos den ersten Platz. In der Meisterschaft der Charakteristik, in der wissenschaftlichen Verarbeitung der Tatsachen sind sie unerreicht. Überall treten die inneren Beziehungen scharf und deutlich hervor, besonders z. B. die Abhängigkeit der Landesnatur vom Klima, die Bedeutung der Lage für die Städte. Ihr Wert wird allerdings nur in den obersten Klassen voll zur Geltung kommen. Für den, der sich später eingehender mit der Geographie beschäftigt, sind sie die beste kurze Zusammenfassung des geographischen Wissens. Der gedrungene Ausdruck, die scharf geprägte Form zeichnen das Buch aus, bilden allerdings auch hier und da ein Hindernis für den Schulgebrauch. Es muß aber anerkannt werden, daß der Herausgeber Dr. Felix Lampe sich bemüht hat, durch Änderungen gegenüber früheren Auflagen den Ausdruck auch für den Schüler verständlicher zu machen. Einzelnes ist ihm allerdings dabei entgangen, z. B. auf S. 15 in dem Abschnitt für die Unterstufe: „um ihren Verlauf über die Kugelkrümmung größerer Erdräume perspektivisch auszudrücken." Daß wir überhaupt gegen das, was für die Unterstufe geboten wird, Einwand erheben müssen, geht aus unseren einleitenden Ausführungen hervor. Es sei deshalb nicht bei jedem einzelnen Buche wiederholt. Es ist ein Vorteil der „Erdkunde", daß hier der Stoff für die Unterstufe in einem besonderen Heft abgetrennt ist, so daß der übrige Teil allein benutzt werden kann, in diesem auch nichts doppelt behandelt wird. Die Schulgeographie gibt für die Unterstufe Abschnitte über Vorbegriffe, Globuslehre und eine kurze Übersicht über die Länderkunde. Dem Lehrstoff für die Oberstufe sind einige Paragraphen, Vorläufiges aus der allgemeinen Erdkunde, vorausgeschickt. Zwei Paragraphen über die Territorialentwicklung der deutschen Staaten, sowie ein guter Abschnitt über die wichtigsten Handels- und Verkehrsstraßen sind nur der „Erdkunde" eingefügt. Schulgeographie und Erdkunde gleichen sich in ganzen Abschnitten wörtlich, manchmal ist letztere etwas ausführlicher, bei der Schulgeographie tritt der landschaftliche Gesichtspunkt mehr in den Vordergrund. Besonders wertvoll ist in beiden die Neubearbeitung des Abschnitts über die

mathematische Geographie von Dr. Emil Lampe. Aussprachebezeichnung der Namen ist überall angegeben, ebenso in Fußnoten gute Namenerklärungen.

Willi Ule (Alfred Kirchhoff, Halle 07, 0,50 M.) gibt ein Lebensbild des vor zwei Jahren verstorbenen Gelehrten.

Eine gute Tradition haben, gleich wie die Kirchhoffs, die Lehrbücher von Seydlitz hinter sich. (E. v. Seydlitz, Geographie. Ausgabe B. 23. Bearbeitung von A. Rohrmann. Breslau 08. 3 M. Ausgabe D in Heften. 8. Auflage, ebenfalls von Rohrmann. Heft I u. II je 0.70 M., III 0.85 M., V 0.90 M., IV u. VII je 1 M., Heft VI für den Gebrauch des Lehrers liegt nicht vor.) Der Wert der langen Tradition kommt in der Selbständigkeit und in der Verwertung einer langen Erfahrung zum Ausdruck. Dieses Buch kommt vielleicht dem allgemeinen Bedürfnis am besten entgegen. Es gibt ziemlich reichliches und dabei gut ausgewähltes Material. Die Heftausgabe ist ausführlicher als die Buchausgabe, sowohl in Einzelheiten als auch in den Gesamtbetrachtungen, sie behandelt aber einiges doppelt (für verschiedene Stufen). Das Geologische ist überall nur soweit berücksichtigt, als es geographisch wichtig ist, die anthropologischen Verhältnisse werden gebührend berücksichtigt. Die natürlichen Schätze und Hilfsquellen, die wirtschaftlichen Verhältnisse finden eingehende Würdigung. Überall ist das, was für Deutschland von Bedeutung ist, eingehender behandelt und besonders betont. Ein utilitarischer Standpunkt kommt auch in der Auswahl dessen zum Ausdruck, was von der allgemeinen Erdkunde gegeben wird. Ein Abschnitt über Wettervoraussage vermittelt das Verständnis der Wetterkarten. Was der Atlas gibt, ist aus dem Text des Buches fortgelassen, es ist überhaupt anzuerkennen, daß das Buch den Schüler immer auf den Atlas weist. Oft sind zuverlässige und gut illustrierende Einzelangaben gemacht, auch mit Zahlen. Die Tabellen geben neben dem üblichen noch manche interessante und bedeutsame Angaben. Diagramme, Profile und Kärtchen sind reichlich beigegeben: z. B. Industriekarte von England, Waldverbreitung in Deutschland. Besonders reich ist die Ausstattung mit Bildern, die das Charakteristische der Landschaft gut wiedergeben und auch gut ausgeführt sind, dies gilt zumal von den 21 farbigen Tafeln. Die Bilder zur allgemeinen Erdkunde sind in den Text eingegliedert, den übrigen Bildern ist stets eine kurze Erläuterung beigedruckt, die auf das Wesentliche hinweist. Daß bei so viel guten Abbildungen die Darstellung der Hauptformen der Erdoberfläche nicht ausgeschieden worden ist, ist verwunderlich. Sie ist hier ganz überflüssig. Seydlitz, Geographie. Ausgabe A. 25. Bearbeitung. Breslau 08. 1.25 M. Gegen die ersten Abschnitte ließe sich viel einwenden. Das Buch ist knapp gehalten. Der Preis ist aber im Verhältnis zu dem, was geboten wird, gering. 32 Figuren und Bilder im Text, 5 farbige Tafeln und ein Anhang von 48 Bildern sind dem Buche beigegeben.

Eine Ergänzung zur Geographie von Seydlitz bilden einige Heftchen, welche die Landeskunde einzelner Provinzen ausführlicher behandeln. Sie können natürlich auch unabhängig von der Seydlitzschen Geographie benutzt werden. Landeskunde der preußischen Rheinprovinz von Dr. A. Pahde. 5. Aufl. Breslau 08. 0.80 M. Landeskunde der Provinz Brandenburg und der Stadt Berlin von Dr. Paul Schwartz. 6. Aufl. Breslau 08.

0.85 M. Landeskunde der Provinz Hannover und des Herzogtums Braunschweig von Dr. E. Oehlmann. 3. Aufl. Breslau 08. 0.90 M. Landeskunde der Freien Hansestadt Bremen und ihres Gebietes von Dr. W. Wolkenbauer. 6. Aufl. Breslau 08. 0.55 M. Sämtliche Hefte sind für obere Lehrstufen bestimmt. Empfohlen werden kann die Landeskunde der Rheinprovinz und die der Provinz Brandenburg. Besonders in dem zweiten Heft sind die allgemeinen Abschnitte ausgezeichnet. Mit der Besprechung der Ortschaften nach Kreisen bin ich allerdings nicht ganz einverstanden. In beiden, besonders aber dem zweiten, sind reichlich zuverlässige und interessante Zahlenbelege angeführt. Eine Anzahl gut ausgewählter Bilder ist beiden beigegeben, dem ersten auch noch einige Kärtchen. Das Heft über Hannover und Braunschweig bringt zu viel Nebensächliches, es fehlt auch vor allem die übersichtliche Zusammenarbeitung des Stoffes, bei diesem Gebiet vielleicht besonders schwierig, aber auch doppelt nötig. In dem Abschnitt über Geschichte fehlen die geographischen Beziehungen, er bietet einfach einen trockenen Abriß aus der Landesgeschichte. Die Darstellung der Landeskunde Bremens ist eine dankbare Aufgabe, und doch ist die vorliegende Landeskunde recht dürftig, bietet dabei eine Menge Unwesentliches und trockene Aufzählungen. Bei der Darstellung eines so kleinen Gebietes mit einer so bedeutenden Handelsstadt als Zentrum mußte von dem üblichen Schema abgegangen werden, für die Behandlung boten sich hier ganz besondere Gesichtspunkte.

An dieser Stelle sei gleich noch auf eine Landeskunde der Rheinprovinz von Victor Steinecke hingewiesen. (Sammlung Göschen. 0.80 M.) Das Büchlein bietet ein ganz vorzügliches Bild der geographischen, geologischen, besonders auch der wirtschaftlichen Verhältnisse und der Entwicklung. Die Entstehung der Landschaft ist eingehend, dabei aber klar und leichtverständlich dargestellt. Mit Sachkenntnis werden nicht nur Industrie und Handel, sondern auch Land- und Forstkultur behandelt. Wir erhalten ein Gesamtbild, da auch die minderbegünstigten Gebiete in ihrer Eigenart charakterisiert sind. Bei allen Erscheinungen ist den Ursachen nachgespürt, besonders auch den historischen. Mehrere Abbildungen, 3 Kärtchen und eine Karte, sowie einige Tabellen sind beigegeben. Diese enthalten einige Flüchtigkeiten. Auf S. 132 ist Flächeninhalt und Volksdichte der Provinz falsch angegeben.

Wie Seydlitz liegt auch Fischer und Geistbeck, Erdkunde für höhere Schulen in zwei Ausgaben vor. Buchausgabe 3 M., Ausgabe in 6 Heften zu 0.70, 0.75, 0.65, 0.75, 0.70, 0.80 M. Die Stoffbeschränkung geht hier manchmal zu weit, oft ist nur das gegeben, was der Schüler von der Karte ablesen kann, z. B.: „An der Mündung der Save in die Donau liegt Belgrad." Fertig! Nichts von der auch sonst charakteristischen Lage, die es zur wichtigen Festung und zum Handelsplatz machen. Es liegt auf dem Ausläufer, den das Gebirge durch die Ebene schickt, durch den diese abgeschlossen wird und der den Strom nach Norden drängt. Oder: „Sie (die Tropenwälder Brasiliens) liefern Kautschuk, Brasil- und Mahagoniholz." Keine Zahl, kein Wort von der enormen Bedeutung, die der Kautschuk Brasiliens für den Weltmarkt hat. Einige Irrtümer, so die sonderbare Definition: „Wird ein

Flußgebiet vollständig vom Gebirge umschlossen, so spricht man von Stufenland." Im übrigen ist das Buch immer bestrebt, den Zusammenhang der Erscheinungen aufzuzeigen. Überall wird die Bedeutung für Deutschland gewürdigt. Beide Ausgaben sind sehr reich mit Bildern in Bunt- und Schwarzdruck, mit Kärtchen und Figuren ausgestattet. Die fettgedruckten, teilweise noch besonders eingerückten Ergebnissätze sind nicht zu billigen.

Hummel-Koch, Grundriß der Erdkunde. 2.50 M. Oft bringt das Buch reichliche Aufzählungen von Namen, die der Schüler besser von der Karte abliest, anderseits ist es an vielen Stellen dürftig in der Stoffdarbietung. Die Kürze führt auch zur einseitigen Charakteristik, z. B. Dresden ist die Stadt der schönen Bauten und Kunstschätze, davon, daß es heute eine bedeutende Industriestadt ist, erfährt man nichts. Auch einige Sonderheiten, z. B.: „Die Bodenform Deutschlands ist mit einem Dach zu vergleichen, das nach S. steil, nach N. allmählich abfällt." Der Bilderschmuck ist gut.

Ausgabe B, Kleine Erdkunde, muß sich naturgemäß noch mehr beschränken. Wir können einen so kurzen Abriß nicht empfehlen.

Tromnau-Schöne, Lehrbuch der Schulgeographie für Präparandenanstalten. Halle 08. 5.50 M. Man muß dem Verfasser beipflichten, daß er den Stoff nicht zu karg bemißt. Es soll ja nicht alles gelernt werden. So kann das Buch über manches Auskunft geben, was in andern Lehrbüchern nicht zu finden ist. Die wirtschaftlichen Verhältnisse nehmen einen ziemlich breiten Raum ein, sie sind gut dargestellt und aus der Eigenart des Landes begründet. Das Buch ist für 14—16jährige Schüler gedacht und beschränkt sich in der Darstellung der inneren Beziehungen, indem es die schwierigeren, besonders auch die genetische Auffassung der Landschaft, der Oberstufe vorbehält, für welche ein besonderes Lehrbuch erschienen ist. Deutschland und die deutschen Kolonien sind besonders ausführlich behandelt. Bilder und Figuren sind nicht beigegeben. Von E. Hupfer, Hilfsbuch der Erdkunde für Lehrerbildungsanstalten liegt das 2. Heft in 2. Aufl. vor: Die außerdeutschen Länder Europas. (Leipzig 07. 1.50 M.) Auf knappem Raume bietet das Buch verhältnismäßig reichlichen Stoff. Nicht immer tritt freilich das Charakteristische genügend hervor. So ist z. B. unter den Produkten Kantabriens Wein mit angeführt. Nun ist es zwar richtig, daß auch in Kantabrien Wein gebaut wird. Das Charakteristische ist aber gerade, daß er wegen des Klimas (Einfluß des Meeres) verhältnismäßig zurücktritt. Es wäre auch zu empfehlen, wenn das Klima immer zu den Verhältnissen des Landes in Beziehung gesetzt würde, die bloße Darstellung des Klimas hat wenig Interesse. Die geologischen Verhältnisse sollten nur so weit dargestellt werden, als sich daraus geographische Beziehungen ergeben. So fehlt bei manchem Vorzug dem Buch noch eine gründlichere Verarbeitung des Stoffes. Warum „Meuse" statt Maas? S. 61: „Luftkurörter".

Ungefähr das verkehrteste, was möglich ist, bietet der „Leitfaden für den geographischen Unterricht in der untersten Klasse höherer Lehranstalten" von Weighardt, Professor an der Höheren Mädchenschule mit Oberrealschulabteilung in Mannheim. Für 10jährige Mädchen? Zur Wiederholung zu Hause! Die Ärmsten! Aber vielleicht haben sie so sehr ihre Natürlichkeit eingebüßt, daß es ihnen gefällt.

Umschau.

Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung, begründet im Jahre 1871, verfolgt den Zweck, „der Bevölkerung des Deutschen Reiches dauernd Bildungsstoff und Bildungsmittel zuzuführen, um sie in höherem Grade zu befähigen, ihre Aufgaben im Staate, in Gemeinde und Gesellschaft zu verstehen und zu erfüllen". Der Gesellschaft gehören zur Zeit an 5062 persönliche Mitglieder und 6222 Körperschaften. Die Leistungen der Gesellschaft[1]) sind ganz bedeutende. Seit dem Jahre 1897 wurden über 33000 Bibliotheken mit 810000 Bänden begründet und unterstützt. Bei einem Jahresbeitrage von 6 M. werden Wanderbibliotheken oder ständige Bibliotheken im Werte von 75 M., bei einem Jahresbeitrage von 10 bezw. 12 und 15 M. Bibliotheken im Werte von 120 bezw. 150 und 200 M. begründet und unterstützt. An Schulen werden auch Klassenbibliotheken, für die gemeinschaftliche Lektüre derselben Jugendschriften abgegeben. Die Gesellschaft gibt ferner Formulare, Verwaltungsbücher, Kataloge und Anleitungen für die Einrichtung und Verwaltung von Volksbibliotheken heraus und stellt Volks-, Vereins-, Arbeiter-, Fabrik- und Jugendbibliotheken zusammen. In den an die Gesellschaft angeschlossenen Vereinen werden jährlich 250—300 Vorträge von ersten rednerischen Kräften gehalten, für die die Gesellschaft das Honorar übernimmt. Die betr. Vereine haben nur einen mäßigen Zuschuß zu leisten. Die Vortragsvermittelungsstelle erleichtert die Gewinnung tüchtiger Redner bei billigen Honoraren. Das „Adreßbuch der deutschen Rednerschaft" wird den angeschlossenen Vereinen alljährlich zugestellt. Die für Veranstaltung von Volksunterhaltungsabenden notwendigen Hilfsmittel wie Theaterrequisiten, Apparate usw. können von der Gesellschaft gegen Erstattung der Unkosten bezogen werden. Die Lichtbilder- und Apparateverleihanstalt besitzt neben einer größeren Anzahl Apparaten etwa 120 Serien mit 8000 Bildern, die den Mitgliedern gegen eine Gebühr von 5 M. für jede Serie frei zugesendet werden. Ausgearbeitete Vorträge und sonstige literarische Hilfsmittel stehen dabei unentgeltlich zur Verfügung. Die Verbindung der Mitglieder mit der Zentralstelle wird durch eine von dem äußerst rührigen Generalsekretär der Gesellschaft, Tews, geleitete Zeitschrift, die „Volksbildung", aufrecht erhalten, die besonders für Vorsitzende von Bildungsvereinen ein unentbehrlicher Ratgeber ist. Die Geschäftsstelle befindet sich Berlin NW 21, Lübeckerstr. 6. Für die freiwilligen Bildungsbestrebungen hat die Gesellschaft bisher eine geradezu unschätzbare Arbeit geleistet und leistet sie in immer höherem Maße. Der Lehrer auf dem Lande sollte sich verpflichtet fühlen, von den Einrichtungen der Gesellschaft mehr noch als bisher Gebrauch zu machen und sie nach jeder Richtung hin zu unterstützen. Die Gesellschaft steht weder im Dienste einer politischen Partei, noch sind ihr konfessionelle Tendenzen eigen; sie will nichts, als wertvolle Bildung möglich machen, auch wenn der Bildung Suchende im entferntesten weltfremden Dorfe des Reiches lebt.

In gewissem Gegensatze dazu stehen die sozialdemokratischen Einrichtungen für freiwillige Bildungsarbeit, besonders die Bibliotheken

[1]) Mitgeteilt auf Grund eines Zirkulars der Gesellschaft.

für Erwachsene und Kinder und die von ihr eingerichteten Bildungskurse. Die Bildungsveranstaltungen befinden sich in der Hauptsache in den volkreichen Orten. Sie haben alle mehr oder weniger den Zweck, die Bevölkerung zur sozialdemokratischen Staatsauffassung zu erziehen. Bewundernswert ist die Tatsache, daß die „niederen Schichten" des Volkes, soweit sie zur Sozialdemokratie sich rechnen, aus sich selbst heraus die Einrichtungen geschaffen haben. Einzelne Bibliotheken sind geradezu mustergiltig organisiert und geleitet. Der literarische Teil sozialdemokratischer Zeitungen steht häufig turmhoch über dem der bürgerlichen Presse. Man erkennt daraus, was die Begeisterung für eine Idee zu schaffen vermag. Für die „Bürgerlichen" müßte das ein Ansporn sein, die freiwilligen Bildungsbestrebungen des Volkes mehr zu unterstützen, aber sie müssen dabei den Fehler der Sozialdemokraten vermeiden, eine tendenziöse Richtung zu verfolgen. Das Bildungsbedürfnis ist im gesamten Volke vorhanden, hie und da schlummert es wohl, aber einmal geweckt, will es auch befriedigt sein. Bisher ist man vielfach mit dem zufrieden gewesen, was der Staat dem Volke an geistiger Kost durch die Schule geboten hat. Aber die Schule kann doch im günstigsten Falle nur die Grundlage einer wirklichen Bildung geben und das Interesse für eine solche wecken, darüber hinaus muß auch der Staat — und daran mangelt es beinahe noch gänzlich — Gelegenheiten schaffen zur freiwilligen Ergänzung der Bildung für diejenigen, die einen Bildungsmangel an sich empfinden. Es werden dabei alle die ausscheiden, die den Drang dazu nicht fühlen, oder die mit ihren Gaben von der Natur stiefmütterlich bedacht sind. Diese zu einer weiteren Bildungsarbeit an sich zu zwingen, halte ich für verfehlt; es würde nur etwas Bildungsfirnis aufgetragen werden können, der nicht lange hält und der das rohe Holz bald wieder an allen Ecken und Kanten durchblicken läßt. Wem aber das „Zeug" dazu gegeben ist und wer deshalb den Drang zur Bildung in sich fühlt, das ist der rechte Mann, das ist Holz, aus dem sich etwas rechtes schnitzen läßt. Bildung ist nicht etwas, das man jemandem aufdrücken kann, wie man einen Stempel auf das Papier drückt. Bildung darf nicht aufgezwungen werden, sie muß von innen herauswachsen.

Das Bildungsschlagwort der gegenwärtigen Zeit ist staatsbürgerliche Bildung. Einzelne Personen und ganze Vereine, ja die Landtage, die sich mit der Schulgesetzgebung zu befassen haben, reden von staatsbürgerlicher Bildung, als ob das die leichteste Sache von der Welt sei. Allerdings stellen sich Landtagsabgeordnete und hohe Regierungsbeamte die Sache häufig so vor, als ob man nur zu dekretieren brauche: vom 1. Mai 1909 ab wird staatsbürgerliche Bildung in unsern Lehrplan aufgenommen, um sicher zu sein, daß staatsbürgerlich gebildete Menschen aus Volks- und höheren Schulen entlassen werden. Selbst Kultusministerien mit ihren pädagogisch gebildeten Beratern sind von dieser Art der Auffassung nicht ganz freizusprechen. Ja, Privatpersonen und politische Vereine sind schon dabei, Lehrpläne aufzustellen, um in absehbarer Zeit der politischen Bildung des deutschen Volkes auf die Beine zu helfen. Aber so einfach ist die Sache denn doch nicht, im Gegenteil, sie ist sehr schwierig zu behandeln. Man kann wohl in höheren Schulen und in Fortbildungsschulen, ja, sogar in den

Oberklassen der Volksschulen von staatlichen Einrichtungen sprechen, aber mit der Kenntnis der staatlichen Einrichtungen ist eine wertvolle staatsbürgerliche Bildung noch nicht notwendig verbunden. Die Kenntnis der Staatseinrichtungen ist zwar das Einmaleins der politischen Bildung, aber sie ist die politische Bildung noch nicht selbst. Die Mehrzahl der Gebildeten hat diese Kenntnis und ist doch nicht politisch gebildet — natürlich nur in Deutschland. In England, Frankreich, in der Schweiz und den nordischen Reichen ist das anders. In unseren höheren Gesellschaftsschichten gehört es zum guten Ton, von Politik überhaupt nicht zu sprechen, weil man dort der Meinung ist, politische Bildung sei überhaupt ein Vorrecht für die Regierenden, in den unteren Volksschichten diene sie nur dazu, die Begehrlichkeit der Massen zu steigern. Es ist dasselbe Lied, das man dort von der Bildung überhaupt singt. Nicht ganz mit Unrecht huldigt man dieser Anschauung, denn die Umwandlung des mittelalterlichen Staates mit seiner Rechtlosigkeit der Untertanen in den modernen Staat mit der Anerkennung der bürgerlichen Rechte ist durch die Steigerung der Volksbildung herbeigeführt worden. Man kann auf jener Seite die alten Vorrechte nicht vergessen und sucht die Reste des mittelalterlichen Staates — die nicht so klein sind, als man gewöhnlich glaubt — so lange als möglich zu konservieren. Würde also die Art der zukünftigen staatsbürgerlichen Bildung von jenen Parteien bestimmt, so würde sie zweifellos lediglich auf eine Verherrlichung des gegenwärtigen Zustandes hinauslaufen. Trotz vieler vorzüglichen Staatseinrichtungen ist aber eine Weiterentwickelung unserer politischen Verhältnisse im Interesse der Allgemeinheit wünschenswert. Diese Weiterentwickelung könnte nur durch Erweiterung der Rechte des Volkes im Sinne eines größeren Mitbestimmungsrechtes in allen wichtigen Staatsangelegenheiten bestehen. Diese Anschauung vertreten die liberalen Parteien je nach der Schattierung mit größerer oder geringerer Entschiedenheit. Ihr Ideal einer politischen Bildung des Volkes ist also ein vollkommen anderes — von der sozialdemokratischen Partei gar nicht zu reden — als das der klerikal-feudalen Parteien. Die von jenen erstrebte staatsbürgerliche Bildung wird also einen ganz andern Charakter haben, wenn anders eine tiefere Einsicht in das Wesen der Bildung bei ihnen überhaupt vorhanden ist.

Nach meiner Anschauung ist die politische Bildung überhaupt die Krönung des staatlichen Bildungsgebäudes. Sie ist dann vorhanden, wenn sie einen klaren Einblick in das Wesen des Staates vermittelt und die Überzeugung unumstößlich im Einzelnen festigt, daß das Wohl des Einzelnen vom Gesamtwohl bedingt wird. Die politische Bildung muß dahinführen, daß der Einzelne dieser Überzeugung Ausdruck gibt und er muß bereit sein, für den Staatszweck sich selbst zur Verfügung zu stellen. Der Zweck des modernen Staates ist aber nichts mehr und nichts weniger als das Gesamtwohl seiner Bürger. So ist also die Frage der politischen Bildung des Staates die Frage der Erziehung durch den Staat überhaupt. Sie ist im wesentlichen Charakterbildung mit Anwendung auf den Staatszweck, mit sozialer Betätigung, Aktivität der charaktervollen, überzeugungstreuen Persönlichkeit im Interesse des Ganzen. Diese Bildung fehlt dem deutschen Volke. Sie ist eine Angelegenheit von höchster Wichtigkeit, kann aber

endgiltig nur im Rahmen der Erziehung überhaupt geregelt werden. — Diese Art der staatsbürgerlichen Erziehung müßte allerdings zu einer Liberalisierung des Volkes führen, die von den machthabenden Parteien nicht gewünscht wird, darum ihre teils instinktive und teils bewußte Gegnerschaft gegen die Steigerung der Volksbildung. Umsomehr ist es notwendig, alle Kräfte zu sammeln, um endlich doch, Schritt für Schritt, dem Ziele nahe zu kommen.

Die Aufgabe der Volksschullehrerschaft wird es sein, bei Gelegenheit der Neuregelungen der schulgesetzlichen Bestimmungen, ihre Forderungen klar und präzis zum Ausdruck zu bringen. Diese Arbeit hat die sächsische Lehrerschaft vor kurzem getan, ihre Hauptforderungen zum Schulgesetz lauten:

1. Die allgemeine Volksschule ist einzuführen. Diese kennt nur eine Gattung von Volksschulen mit einem dem Stande der gegenwärtigen mittlern Volksschule entsprechenden Mindestmaß von Stunden. Innerhalb der Volksschule ist eine Gliederung nach Konfession und Vermögen der Eltern unzulässig. Alle Kinder haben mindestens vier Jahre lang die Volksschule zu besuchen und darüber hinaus weitere vier Jahre die, welche nicht durch Abgang in eine höhere Schule ausscheiden. Der Volksschulunterricht ist unentgeltlich.

2. Das Gesetz soll dem Ausbau des Schulwesens und der Umgestaltung des Schulbetriebs Raum gewähren. Es muß insbesondere die Möglichkeit geschafft werden, pädagogische Fragen durch umfassende Versuche zu klären, daher müssen Versuchsklassen gesetzlich zulässig sein.

3. Die Aufgabe der Volksschule ist so allgemein zu formulieren, daß entsprechend den fortschreitenden Forderungen der Zeit wie auch den wechselnden lokalen Bedürfnissen den pädagogischen Körperschaften genügend Spielraum für besondere und neue Gestaltungen bleibt. Was dem kindlichen Interesse nicht nahezubringen ist und von Kindern nicht bewußt erarbeitet werden kann, darf in das Arbeitsgebiet der Volksschule nicht aufgenommen werden. Auf die Bildung durch Betätigung der Hand ist besonderes Gewicht zu legen, und es sind entsprechende Einrichtungen in der Schule gesetzlich von den Gemeinden zu fordern.

4. Der Religionsunterricht ist ohne Rücksicht auf Konfession und Dogma nach pädagogischen und psychologischen Grundsätzen zu erteilen.

5. Der Volksschullehrerschaft ist bei der Auswahl der Lehrfächer, der Auswahl der Lehrstoffe und ihrer Verteilung auf die einzelnen Jahrgänge eine entscheidende Mitwirkung zu sichern. Jedem Lehrer ist innerhalb des Arbeitsgebietes einer Klasse in der Auswahl und Gestaltung der Unterrichtsstoffe Freiheit zu gewähren.

6. Aus pädagogischen und hygienischen Gründen darf die Schülerzahl einer Klasse 35 nicht überschreiten. Die Lehrer der Volksschule sind zu 24 Stunden zu verpflichten. Hinsichtlich des dem einzelnen Kinde zukommenden Mindestraums, der Ausstattung und Reinigung der Schulräume und der Pausen ist den Forderungen der Schulhygiene Rechnung zu tragen.

7. Verwahrloste und verbrecherisch veranlagte Kinder sind aus der Volksschule auszuscheiden. Für schwer Erziehbare, d. h. für solche, die den Unterrichtsbetrieb wesentlich stören, sind besondere Maßnahmen, wie Isolie-

rung und Ausschluß mit besondern Zwangsmitteln gegen die Eltern, gesetzlich vorzusehen. Nach Erfüllung dieser Forderung ist in der Volksschule die körperliche Züchtigung unzulässig.

8. Für Mädchen sind wie für Knaben überall obligatorische Fortbildungsschulen einzurichten, die unter Berücksichtigung des besondern Interessenkreises die in der Volksschule begonnene Allgemeinbildung zu erweitern haben. Für das nachschulpflichtige Alter sind außerhalb der Fortbildungsschule weitere unentgeltliche Bildungsmöglichkeiten zu schaffen.

9. Es ist ein besonderes Ministerium des Unterrichts zu gründen. Die gesamte Schulaufsicht ist den Bezirksschulinspektoren zu übertragen. Jedwede weitere Beaufsichtigung des Lehrers ist zu beseitigen.

10. Den Lehrern ist durch Erweiterung der Lehrerkonferenzrechte, durch Umgestaltung des Schulvorstands nach Leitung, Zusammensetzung und Befugnissen, durch Bildung von Bezirksschulkommissionen und Einrichtung eines Landesschulbeirats dauernder Einfluß auf den innern Ausbau der Volksschule zu gewähren.

11. Die Lehrerbildung ist zu erweitern und zu vertiefen. Allen Lehrern ist das Studium an der Universität zu gestatten.

12. Die Disziplinarbestimmungen für Lehrer sind entsprechend den Beschlüssen der Vertreterversammlung 1907 zu Dresden zu gestalten.

13. Die Lehrer sind gehaltlich zwischen die Lehrer an höhern Schulen und die Beamten ohne höhere Schulbildung oder mit Realschulbildung einzureihen und in ihren Pensionsverhältnissen den übrigen Staatsbeamten gleichzustellen.

Das sind Forderungen, die dem modernen sozialen Empfinden entsprechen, das Kind in den Mittelpunkt stellen, den Ansprüchen des praktischen Lebens Genüge tun, und dem Lehrer die Stellung einräumen, die er im Interesse der Erziehung des Volkes beanspruchen kann und muß. Die Schulverfassungskommission des hessischen Landeslehrervereins hat für die zukünftige Schulverfassung des Großherzogtums Hessen dieselben prinzipiellen Forderungen aufgestellt wie der Sächsische Lehrerverein. Sie wünscht 1. die Beseitigung der veralteten kirchlichen Privilegien, wie Vorsitz der Geistlichen im Schulvorstand, Rechte der konfessionellen Gestaltung u. a. und 2. die Mündigmachung des Lehrerstandes durch Berufung von Lehrern als Lokalschulinspektoren. Unter anderm wird weiter betont: 1. Wir hessischen Lehrer betrachten die Volksschule als die erst teilweise entfaltete allgemeine und öffentliche Bildungsanstalt des auf dem Boden der Rechtsgleichheit frei und mannigfaltig gegliederten einheitlichen Volkes. 2. Die Schulverwaltung ist auf allen Stufen in Verwaltung und Leitung nach den Grundsätzen der Selbstverwaltung durchzusetzen; es tritt deshalb neben die politischen Verwaltungsorgane in Gemeinde, Kreis und Staat für die innere Schulverwaltung und Leitung je ein besonderes, nach den Grundsätzen der Selbstverwaltung ausgebautes Schulorgan, neben die politische Gemeinde der Ortsschulrat, neben die politische Kreisverwaltung der Kreisschulrat, neben die politische Landesverwaltung der Landesschulrat, neben die politische Reichsverwaltung der Reichsschulrat. 3. Jede dieser Schulverwaltungskörperschaften besteht teils aus Lehrern und andern Fachleuten, teils aus Vertretern

der zugehörigen politischen Gemeinschaft. 4. Der Vorsitzende ist unter allen Umständen ein Fachmann, für den Ortsschulrat der Hauptlehrer bezw. dienstälteste Lehrer, für den Kreisschulrat der Kreisschulinspektor, für den Landesschulrat der Oberschulrat. 5. Die Vertreter zu diesen Körperschaften werden von den Lehrern direkt gewählt. 6. Erbliche Vertretungen besonderer Stände, religiöser, kirchlicher oder sonstiger Gemeinschaften sind in der Schulverwaltung ausgeschlossen. 7. Geheime Personalakten dürfen in der Schulverwaltung ebenfalls nicht geführt werden. — Zu diesen berechtigten Forderungen kann man wohl der hessischen Lehrerschaft nur Glück wünschen.

Ob alle diese Forderungen erfüllt werden? ich glaube es nicht, aber es ist schon ein Fortschritt, daß sie gestellt werden, denn das ist das zunächst Notwendige. —n.

Notizen.

Theologie und Religionsunterricht. In den Tagen vom 5.—7. April fand in Bonn der sechste religionswissenschaftliche Ferienkursus für evangelische Lehrer und Lehrerinnen statt, auf dem Prof. Dr. Sachße, ein Vertreter der strenggläubigen Richtung in der evangelischen Theologie, so moderne, ich möchte fast sagen liberale, Ansichten vortrug, daß es mir für den Kampf um eine Reform des Religionsunterrichtes sehr zweckmäßig erscheint, wenn die Vorschläge des Geheimrats Sachße hier einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Geh. Rat Sachße steht zunächst auf dem modernen pädagogischen Standpunkte, daß für den Umfang und die Auswahl des religiösen Lehrstoffes das Kind und nicht der Stoff maßgebend sei. Er ist demzufolge ein Gegner des Memoriersystems im evangelischen Religionsunterrichte. Zwei Fehler scheinen ihm die Ursache dieses Systems: die übermäßige Benutzung des Buches im Religionsunterrichte und die Überfülle des Stoffes in unseren Lehrplänen. In den ersten vier Jahren sollen die Kinder ein Religionsbuch überhaupt nicht haben, auch häusliche Arbeiten für den Religionsunterricht kaum machen. Erst in den folgenden vier Jahren wird man geneigt sein, das Buch zu benutzen, aber auch dann erst nach beendigtem Unterricht. Jetzt wird der behandelte Stoff gelesen. Allerdings muß auf der Oberstufe während der ganzen Stunde die Bibel zur Hand sein. — Was die Stoffüberfüllung unserer Lehrpläne betrifft, so verlangt Sachße, daß der Lehrplan nur die Richtlinien, nur die einzelnen Gebiete vorschreibe. Wieviel der Lehrer für eine Stufe durchnehmen soll, das muß seine Sache sein.

Die biblische Geschichte steht im Mittelpunkte des ganzen Religionsunterrichtes. Bibelspruch, Kirchenlied, Katechismus dürfen nie den Hauptteil abgeben. Die biblische Geschichte soll nicht nach Kulturstufen oder in chronologischer Weise durchgenommen werden, weil dann das Bild Jesu, das den Kern des ganzen Religionsunterrichtes ausmachen muß, zu spät an die Kinder kommt; auch nicht in konzentrischen Kreisen, weil das dem Schüler langweilig wird, sondern im Anschluß an das Kirchenjahr. Im Herbst beginnt man nach Sachße mit der Geburt und Jugend Jesu; nach Weihnachten wird das Leben Jesu behandelt; gegen Ostern das Leiden und die Auferstehung Jesu; zwischen Ostern und Pfingsten die Worte und Erscheinung des Auferstandenen und die Gründung der christlichen Gemeinde; von Pfingsten bis Herbst das Alte Testament.

Geh. Rat Sachße stellt nun im Anschluß an das Handbuch von Thrändorf und Meltzer, das er für sehr zweckmäßig erklärt, folgenden besonderen Plan auf:

1. Schuljahr: Leben der Erzväter und einige Jesugeschichten;
2. „ : von Moses bis David, Jesusgeschichten;
3. „ : das Alte Testament von David bis zum Exil und im Winter neue Jesusgeschichten;
4. „ : im Zusammenhange das Alte Testament von der Schöpfung bis Saul, das Leben Jesu von der Geburt bis zu seinem Leiden;

5. Schuljahr: die Geschichte der jüdischen Könige bis zum Exil, Jesu Leiden, Tod und Auferstehung und Gründung der christlichen Gemeinde;
6. „ : das Alte Testament mit besonderer Berücksichtigung der Propheten;
7. „ : das Leben Jesu nach den vier Evangelien, wovon ein Evangelium als Grundlage dient und die andern zur Vervollständigung herangezogen werden;
8. „ : Gründung und Ausbreitung der christlichen Gemeinde nach der Apostelgeschichte und den neutestamentlichen Briefen.

Bei Schulen mit nur 2, 3 oder 4 Klassen ändert sich natürlich der Plan. Besonders bemerkenswert in der gegenwärtigen Zeit ist das, was Sachße über Katechismus und Katechismusunterricht vortrug. Er will den Katechismus nicht aus der Schule entfernt wissen, ihn aber ganz auf die Oberstufe verweisen. Die Vorschrift der Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872, wonach auch schon auf der Mittelstufe der Volksschule Katechismus durchzunehmen ist, erscheint ihm als ein arger Mißgriff.

Im 6. Schuljahre sollen die zehn Gebote, auch in der Auslegung der Bergpredigt, durchgenommen werden, im 7. Schuljahre der christliche Glaube und im 8. Schuljahre das Vaterunser und Teile des 4. und 5. Hauptstücks des lutherischen Katechismus. Doch soll, und das ist ein ganz großer Fortschritt, der Katechismusstoff für das 7. und 8. Schuljahr ganz in den Konfirmandenunterricht des Pfarrers verwiesen werden. Danach käme für die Schule selbst nur das 1. Hauptstück, die zehn Gebote, in Betracht.

Auch zur Frage der Befreiung des Lehrers vom Religionsunterrichte äußerte sich Geh. Rat Sachße. Er ist der Überzeugung, daß alle Lehrer Verehrung, Liebe und Dankbarkeit gegen die Person Jesu teilen und glaubt daher, daß es wenige geben werde, die nicht mehr mit ihrem Herzen beim Religionsunterrichte sein können. Sollte das aber doch der Fall sein, sollte also ein Lehrer aus innerer Überzeugung heraus den Wunsch hegen, vom Religionsunterrichte befreit zu werden, dann hält Sachße dafür, daß es auch geschehen müsse. Gerade der Religionslehrer könne nur dann recht wirken, wenn er mit seiner Person hinter seinem Unterricht stehe.

Wenn wir auch das eine oder das andere noch an dem Sachßeschen Plane auszusetzen haben, so müssen wir doch sagen, daß im großen und ganzen hier die Forderungen der Lehrerschaft erneuert sind. Das zeigt uns, daß die Lehrerschaft auf dem rechten Wege ist, und wir wollen hoffen, daß, wenn sie von kirchlicher Seite so unterstützt wird, wie das durch den Vortrag des Geh. Rats Sachße geschehen ist, ihre Bestrebungen zum Ziele führen. V.

Bücheranzeigen.

Die zur Besprechung eingesandten Werke werden sämtlich dem Titel nach an dieser Stelle aufgeführt. Die Besprechung selbst bleibt vorbehalten.

Pfennigwerth: Lausitzer Bauernhäuser. Verlag des Vereins für Sächs. Volkskunde.

Wohlrab: Weitere Vorschläge zum Ausbau unserer ländlichen Fortbildungsschule. Meißen, Verlag der Sächs. Schulbuchhandlung. Preis M. —.80.

Was müssen junge Mädchen über die Ehe wissen. Von einem Arzte. Bonn a. Rh. 1909, Verlag P. Hauptmann.

Schroedels pädagogische Klassiker. Bd. V: Fr. Wilhelm Dörpfeld. Sein Leben und seine Schriften. Von Friedr. Wienstein, Kgl. Seminarlehrer in Werl. 2. verbesserte Auflage. (128 S.) Halle a. S. 1907, Hermann Schroedel. Kart. M. 1.25.

Roeder: Unterrichtslehre des Volksschulgesanges. (186 S.) 8°. Leipzig, Verlag der Dürrschen Buchhandlung. Geh. M. 2.60, geb. M. 3.20.

Zweite und dritte Anweisung zur Ausführung des Gesetzes vom 28. Juli 1906, betr. die Unterhaltung der öffentlichen Volksschulen. Vom 2. Juli und 6. November 1907. Für den praktischen Gebrauch erläutert von Dr H. Lezius. (48 S.) Berlin 1908, J. G. Cottasche Buchhandlung Nachf. Brosch. M. –.60.

Dittmar, Reinhold: 12 Meisterstücke für zwei- und mehrstimmigen Violinchor, Piano und Orgel zum Gebrauch an Lehrerbildungsanstalten und Musikschulen. Partitur. (107 S.) Brosch. M. 3.–; dasselbe für Violinchor. (28 S.) Brosch. M. 1.–. Halle a. S. 1907, Hermann Schroedel.

Musikgeschichte, Illustrierte, von Emil Naumann. Vollständig umgearbeitet und bis auf die Gegenwart fortgeführt. Herausgegeben von Dr. Eugen Schmitz. 2. Auflage. Vollständig in 30 Lfg. (810 S.) Stuttgart, Union Deutsche Verlagsgesellschaft. Gesamtpreis des Werkes M. 15.–.

Paul, Ernst: Lehrgang im Gesangunterrichte an Seminaren und andern höheren Lehranstalten. II. Teil, Oberstufe. (148 S.) Dresden 1908, Bleyl & Kämmerer. Brosch. M. 3.20, geb. M. 3.85.

Model, Otto: Der Sologesang. 60 Lieder, Balladen, Rezitative und Arien für Tenor-, Bariton- und Baßstimmen zum Gebrauch beim Einzelgesang in Lehrerseminaren. (139 S.) Halle a. S., Hermann Schroedel. Brosch. M. 2.50.

Thomas, Paul: 16 Lektionen zur Einführung in die Pflanzenphysiologie für Volks- und höhere Schulen. (74 S.) Brosch. Annaberg 1908, Grasers Verlag.

Hinterthür, Rektor L.: Naturkunde in disponierten methodischen Einheiten für den Unterricht in Volksschulen, Mittelschulen und höheren Mädchenschulen. Ein Handbuch für Lehrer und Seminaristen. (104 S.) Berlin, Gerdes & Hödel. Brosch. M. 1.75, geb. M. 2.25.

Walther, Heinrich: Schul-Naturlehre. Für Lehrer an Volksschulen. (120 S.) Arnsberg 1908, J. Stahl.

Vogtländer, Heinrich: Schul-Naturgeschichte für Lehrer an Volksschulen. (335 S.) Arnsberg 1908, J. Stahl.

Schillmann, Dr. R.: Vorschule der Geschichte. Für die beiden untersten Stufen des Geschichtsunterrichts an höheren Lehranstalten. 10. Aufl. Nachbearb. von Prof. Dr. Fr. Zurbonsen. (214 S.) Berlin, R. Stricker. Preis M. 2.–.

Brettschneider, Harry: Geschichtliches Hilfsbuch für Lehrer- u. Lehrerinnenseminare. I. Teil. Geschichte des Altertums. (150 S.) Halle, Buchh. d. Waisenhauses. Preis M. 1.60.

Dasselbe. II. Teil. Vom Beginne christlicher Kultur bis zum Westfälischen Frieden. (204 S.) Preis M. 2.10.

Dasselbe. III. Teil. Vom Westfälischen Frieden bis zur Gegenwart. (210 S.) Preis M. 2.10.

Zurbonsen, Prof. Dr. Fr.: Anleitg. z. wissenschaftlichen Studium d. Geschichte. Handbuch f. Studierende. (142 S.) Nicolaische Buchh. Geh. M. 2.60, geb. M. 3.–.

Zurbonsen, Prof. Dr. Fr.: Quellenb. z. brandenburg.-preuß. Geschichte. Denkwürdige Urkunden u. Quellenberichte. 2. Aufl. (307 S.) Berlin, Nicolaische Buchh. Geb. M. 4.50, geh. M. 3.60.

Hauffmann, Karl, Johannes Berndt u. Walther Tomuschat: Geschichtsbetrachtungen. Hilfsb. für den Geschichtsunterricht, insbesondere in Lehrerseminaren und für die Fortbildung des Lehrers. 2. Band: Vom Westfälischen Frieden bis auf unsere Zeit. (400 S.) Leipzig 1906, Dürr. M. 4.–.

Müller, P. und J. A. Völker: Geschichte. Ein Wiederholungsb. f. d. Hand d. Schüler. M. 54 Ill. u. 4 Karten. 3. Aufl. (136 S.) Gießen, E. Roth. Geh. M. –.60, geb. M. –.75.

Rübenkamp: Vaterländische Geschichte f. 1- u. 4klassige Volksschulen, m. 22 Abb. (78 S.) Ausg. E f. ev. Schulen. Hannover 1906, Carl Meyer. Preis M. –.35.

Fuß, Emil: Der Unterricht im ersten Schuljahr. 2. umgearbeitete und erweiterte Aufl. (143 S.) Dresden, Verlag von Bleyl & Kämmerer. Brosch. M. 2.–, geb. M. 2.50.

Grimm, Ed.: Die Vorstufe. Handfertigkeitsunterricht in Schule u. Haus f. 6- bis 10jährige Knaben u. Mädchen. (47 S.) Mit 71 Abbildungen. Leipzig 1906, Fankenstein & Wagner. M. –.75.

Westphal, Johannes: Das Evangelische Kirchenlied nach seiner geschichtlichen Entwickelung. 2. verbesserte Aufl. (221 S.) Leipzig 1906, Dürr. Preis M. 3.20.

Monatsschrift für Schulgesang. Zeitschrift zur Hebung und Pflege des Schulgesanges. Organ des Vereins der Gesanglehrer an den städtischen höheren Lehranstalten zu Berlin. Herausgeg. v. F. Wiedermann und Ernst Paul. Monatlich 1 Heft. Essen, G. D. Baedeker. Vierteljährl. M 1.–.

Chemnitzer Liederbuch f. Volksschulen. Samml. v. Übungen und Liedern. Herausgeg. v. pädagog. Verein Chemnitz. Heft 1. 1.–4. Schuljahr. 11. Aufl. (52 S.) M. –.25. Heft 2. 2.–8. Schuljahr. (84 S.) M. –.40. Heft 3. 7. Aufl. (80 S.) M. –.45. Chemnitz 1905, Pickenhahn & Sohn.

Lüben und Nackes Lesebuch; Fibel. Nach der kombinierten Schreiblese- und Normalwortmethode, sowie nach den Grundsätzen der Phonetik völlig neubearbeitet von Rektor F. Hollkamm, mit Zeichnungen von Max Dasio. (124 S.) Leipzig, Friedrich Brandstetter, Verlagsbuchh. Geh. M. –.60, geb. M. –.75.

Henck: Das zweite Schuljahr. Ein Lehrgang im Sinne moderner Bestrebungen. Mit zahlreichen Illustrationen, Zeichentafeln, methodischen Hinweisen und praktischen Beispielen. Allen Lehrern der Kleinen gewidmet. (96 S.) W.-Jena, Thüringer Verlagsanstalt.

Kuhnert-Leipoldt: Schulwandkarte von Palästina, mit Begleitwort. Dresden, Verlag von A. Müller-Fröbelhaus.

Koppelmann: Die Sittenlehre Jesu nebst einleitender Erörterung der sittlichen Grundbegriffe. 2. verbesserte Aufl. (66 S.) Berlin, Verlag von Reuther & Reichard.

Kirchengeschichtliches Lesebuch für Oberklassen höherer Schulen. Von Dr. E. Thrändorf und Dr. H. Meltzer. 1. Teil. Alte und mittelalterliche Kirchengeschichte. (128 S.) Geh. M. 1.20, geb. M. 1.50. 2. Teil. Reformation und Gegenreformation. (167 S.) Geh. M. 1.30, geb. M. 1.60. Dresden, Verlag von Bleyl & Kämmerer.

Classen: Biblische Geschichte nach den neueren Forschungen für Lehrer und Eltern. 1. Leben Jesu. (91 S.) Hamburg, Verlag von C. Boysen. Geh. M. 1.40, geb. M. 1.80.

Bibelkunde, Ein Wegweiser in die heilige Schrift Alten und Neuen Testaments. Zum Gebrauch für Seminare und höhere Lehranstalten von Karl Kauffmann. 1. Teil. Das Alte Testament. (I–VIII. 208 S.) 8°. Weinheim, Fr. Ackermanns Verlag.

Alte und mittlere Kirchengeschichte. Von Dr. Heinrich Liedtke, herausgeg. von Prof. M. Evers. 8°. (113 S.) Berlin, Verlag von Reuther & Reichard.

Schleiermacher, Friedrich: Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern. Herausgeg. von Rudolf Otto. 2. Aufl. (190 S.) Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. Preis kart. M. 1.60, geb. M. 2.–.

Naumann, D. F.: Briefe über Religion. Ill. v. Felix Schulze. 3. Aufl. (90 S.) Berlin, Buchverlag Hilfe. M. 1.50.

Marti, Dr. Karl: Die Religion des Alten Testaments unter den Religionen des vorderen Orients. Zugleich Einführung in den „Kurzen Handkommentar zum Alten Testament.“ (88 S.) Tübingen 1906, J. C. B. Mohr. Preis geh. M. 2.–, geb. M. 3.–.

Gunkel, H.: Elias Jahve und Baal. (76 S.) Tübingen, Mohr. M. –.50.

Thiem, Dr. phil. E.: Das Buch Jona. Eine Studie z. Handreichung f. Religionslehrer. (26 S.) Leipzig 1906, Dürrsche Buchh. Preis M. –.60.

Kaiser: Bilder u. Lebensbeschreibungen aus der Weltgeschichte. Bearb. von Heine. 6. u. 7. Aufl. (372 S.) Hannover 1906, C. Meyer. M. 2.50.

Falcke: Einheitliche Präparationen f. d. ges. Religionsunterricht in 7 Teilen. Band 5. Lehrbuch d. evangel. Kirchenliedes. 2. Aufl. (434 S.) Halle 1906, H. Schrödel. M. 4.–, geb. M. 4.50.

Klein, Prof. Th.: Biblische Geschichte f. d. ersten Schuljahre. Mit 42 Bildern v. Schnorr von Carolsfeld u. e. Anhang: Gebete, Lieder, d. zehn Gebote u. d. 3 Artikel des christlichen Glaubens. 4. Aufl. (88 S.) Gießen, E. Roth. Geh. M —.50, geb. M. —.60.

Krapf, G.: Materialien f. d. genetischen Religionsunterricht. E. Beitr. z. Ausb. d. Religionsunterrichts. Bd. 1. Ursprung der Religion. (135 S.) Bd. 2. Entwicklung der Glaubenslehre d. christl. Kirche. Dresden 1906, Bleyl & Kämmerer. à M. 2.25, geb. M. 2.75.

Pfleiderer: Religion und Religionen. (249 S.) München, J. F. Lehmanns Verlag. Geh. M. 4.—, geb. M. 5.—.

Klein, Prof. Th.: Biblische Geschichte f. d. Mittel- und Oberstufe. Mit 73 Bildern v. Schnorr von Carolsfeld, einer Sammlung von Gebeten und einem Anhang: Bibelkunde, Kirchenjahr, Geographie des heiligen Landes nebst Ortsansichten und 4 Karten. 2. verb. Aufl. (298 S.) Gießen 1906, Emil Roth. Geh. M. 1.60, geb. M. 2.—.

Reinecke: Lieder, Gebete und Psalmen für die evangel. Schule. 3. Aufl. Neu bearb. von Guden. (253 S.) Berlin 1906, L. Öhmigke, Verlag. Preis M. 3.60, geb. M. 3.85.

Kaftan: Jesus und Paulus. Eine freundschaftl. Streitschrift gegen die religionsgeschichtlichen Volksbücher von Dr. Bousset und Wrede. (77 S.) Tübingen 1906, J. C. B. Mohr. Geh. M. —.80.

Gottschalk-Meyer: Evangel. Religionsbuch. Ausg. E. Im Anschluß an die Vollbibel. 3. Aufl. (264 S.) Hannover 1906, C. Meyer. M. 1.25.

Welzhofer, Heinr.: Das Büchlein v. Höchsten. Natürl. Gotteslehre m. Betrachtungen üb. alte u. neue Religion. E. köstl. Buch f. jed. relig. empfindenden Suchenden. (210 S.) Stuttgart, Strecker & Schröder. M. 1.—, elegant geb. M. 1.60.

Rein, W.: Grundriß der Ethik. Beziehung auf das Leben der Gegenwart. 2. Aufl. (336 S.) Osterwieck a. H., A. W. Zickfeldt.

Hemprich, K.: Winke z. Gründung u. Leitung von Jugendvereinigungen. (135 S.) Osterwieck a. H. 1906, A. W. Zickfeldt.

Nowack, Hugo: Deutsche Sprachlehre u. Rechtschreibung. 12. Aufl. (120 S.) Neubearbeitung von 1905. Breslau 1906, Ferdinand Hirt.

Thomas, A.: Edison d. amerikanische Erfinder von Eugen Isolani. Mit 1 Porträt. (62 S.) Stuttgart, Carl Ulshöfer. Preis M. 1.—.

Guden, Schulr. G.: Reineckes Biblische Geschichten für die Unterstufe. Ausgabe B mit Bildern. Neu bearbeitet. 7. Aufl. (55 S.) Hannover u. Berlin, Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior). Brosch. M. —.35. Ausgabe A ohne Bilder brosch. M. —.30.

Frey, Jakob: Ausgewählte Erzählungen. Rheinische Hausbücherei. Herausgeg. von Prof. Dr. Erich Liesegang. Band 7. Die Heimkehr, Der Diebesbann, Der Breitenhans. (160 S.) Wiesbaden, Verlag Emil Behrend. Preis geh. M. —.50, in Ganzl. M. —.75.

Bunte Blätter aus aller Welt. Rembrandt: Staalmeesters, Tizian: Zinsgroschen, Raffael: Madonna, Hals: singende Knaben. Dresden, Kunstverlag Römmler & Jonas. Preis das Blatt M. —.50.

Günther, Dr. Konrad: Vom Urtier zum Menschen. Ein Bilderatlas zur Abstammungs- und Entwicklungsgeschichte des Menschen. Vollständig in 20 Lieferungen à M. 1.—. Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt.

Beskow, Elsa: Hänschens Skifahrt. München, Georg W. Dietrich. Preis M. 3.—.

Beskow, Elsa: Blondchen in Blüten. Reime von Georg Lang. München, Georg W. Dietrich. M. 3.—.

Kubel, Otto: Wie das Samenkorn zu Brot wird. Text von Georg Lang. München, Georg W. Dietrich.

Markort, K.: Die Welt des Siebenjährigen. Naturgemäße Stoffe für den Anschauungsunterricht. Nürnberg 1909. Korn. M. 2.20.

Markort, K.: Malendes Zeichnen in den unteren Klassen der Volksschule. Gezeichnet von J. Feist. Nürnberg 1909. Korn. M. 1.—.

Digitized by Google

Im Kohlenbergwerk.

Aus: Stillich-Gerke, Kohlenbergwerk. R. Voigtländers Verlag, Leipzig.

Digitized by Google

20. Jahrgang 1908/1909 **Neue Bahnen** Heft 9 Juni 1909

Komm, lieber Mai, und mache!

Von Alfred Vogel.

Die Lehrer, die Begabung und Trieb über die rein technische Ausbildung der Kinder hinaus zur Arbeit an deren höheren Kräften führt, werden im Gesangsunterricht vor die Aufgabe gestellt: „Wie können wir mithelfen, daß das Empfindungsleben unseres Volkes wieder seinen natürlichen Ausdruck im Gesange finde, daß die Gefühlsspannung des Einzelnen sich im Gesange steigere, im rückwirkenden Genusse vertiefe?" Sobald sie dieser Aufgabe nähertreten, zeigt sich diese praktisch so: Wie bringen wir es dahin, daß die Kinder nicht mehr gedankenlos plärren, sondern mit Gefühl und mit einer gewissen inneren Anschauung singen? Man erkennt sehr bald: unser Schuldrill bewirkt und befördert vor allem dieses gedankenlose Singen. Die Melodie wird durch den ihr innewohnenden mechanischen Rhythmus eingeprägt. Sie wird nicht erst Erlebnis, sie ist niemals aus der Stimmung heraus gesungen worden, als würde sie eben erst aus der Notwendigkeit eines drängenden Gefühles geschaffen. Erschreckend deutlich wird das z. B. in der Art, wie die alten Choräle gesungen werden. Man hat unablässig in der Schule gegen die Phantasie gesündigt. Kraft und Trieb zur inneren Anschauung hat man als unbequem bei der Begriffsbildung und bei der mechanischen Gedächtnisschulung möglichst unterdrückt und zerstört. Das rächt sich, da das Wort seine tiefere Wirkung auf das Gemüt nur durch das Medium der inneren Anschauung erreichen kann. Ohne diese innere Anschauung werden alle die „gemütbildenden Worte", sei es Religion, sei es Kunst, nur in ihrem leeren Klang und mechanischen Rhythmus aufgefaßt. Und die Musik, die die beabsichtigte innerliche Wirkung des Wortes stärken sollte, dient jetzt der Ablenkung ins anschauungslose gedankenlose Plärren.

Nur eine Folge dieses gedankenlosen Singens ist es, daß es völlig gleich ist, w a s man singt, und daß das schönste alte Volkslied ohne weiteres fallen gelassen wird, wenn der neueste Gassenhauer lockt.

Für die Aufgabe, den Gesang als Ausdruck des Gefühlslebens zu pflegen, lassen sich Methoden und Vorschriften nicht aufstellen. Hier lassen sich durch prinzipielle Erörterungen höchstens Richtungen andeuten,

und für das gefühlsmäßige Verstehen dessen, worauf es ankommt, können die Anregungen fruchtbar werden, die das individuelle Beispiel gibt.

Nur in diesem Sinne, nur als Beispiel, wie einer unter den besonderen Bedingungen seiner Eigenart und seines Wirkungskreises die allgemeine Forderung zu erfüllen suchte: „Strebe darnach, daß Deinen Kindern der Gesang Ausdruck innerer Gefühlsspannung sei!" – sollen die folgenden Ausführungen aufgefaßt werden.

Die folgenden Beispiele zur Liedbehandlung sind Erfahrungen, die vor 13 Jahren in einer zweiklassigen Dorfschule gemacht wurden. Sie setzen ein sehr vertrautes Verhältnis zu den Kindern voraus, wie es nur unter gewissen Umständen überhaupt möglich ist. Eine derartige Behandlung des Liedes: „Komm, lieber Mai, und mache" läßt sich überhaupt nur durchführen, solange man unbefangen in diesem schöpferischen Einfall lebt. Wenigstens was das Ineinanderspielen von Phantasie und Wirklichkeit betrifft. So etwas kann selbst der, der's erfunden hat, in der Praxis nicht wiederholen, weil er dann schon nicht mehr echt, sondern künstlich sein würde. Allgemein zu benutzen wäre höchstens das Frühlingsmärchen als Einstimmung.

Mit 6–10 Jahr alten Kindern will ich das Lied singen: „Komm, lieber Mai, und mache die Bäume wieder grün. Und laß uns an dem Bache die kleinen Veilchen blühn. Wie möcht' ich doch so gerne ein Veilchen wieder sehn. Ach, lieber Mai, wie gerne einmal spazieren gehn." Ich spähe Anfang April umher und entdecke an einem Bache knospende Veilchen. An den geschwellten Knospen der Bäume sehe ich, daß nur noch ein warmer Regen zu kommen braucht und alles draußen ist grün.

In der Singestunde setze ich mich hin und fange an zu erzählen:

Es war einmal ein kleines Mädchen. Nicht viel größer als wie Du. Die schob ihre Puppe beiseite und sagte: „Liebe Mutter, nun mag ich aber nicht mehr länger in der Stube spielen. Die neuen Bilderbücher kenne ich auswendig und die neue Schlafpuppe freut mich gar nicht mehr. Draußen ist es doch viel schöner, wenn die Sonne scheint und die Vögel singen und die bunten Blumen blühen . . .!" Die Mutter sagte: „Aber Kind, sieh doch hinaus! Es scheint ja gar keine Sonne, sieh nur, wie es regnet, und dazwischen kommt sogar Schnee noch geflogen – –. Brr! Das ist ein grausliches Wetter. Da muß mein liebes Kind schon brav in der Stube sitzen bleiben!" Das Mädchen sah hinaus und wurde traurig, daß es fast geweint hätte. „Warum scheint denn die Sonne gar nicht?" sagte es weinerlich. „Weil der Winter draußen ist, mein Kind." „Ach der alte garstige Winter," rief das

Mädchen heftig, „wenn er doch bald machte, daß er fortkäme! Ich mag den Winter gar nicht leiden. Die schönen grünen Blätter, die der Herbst so bunt angestrichen hatte, hat er mit der großen Schere von den Bäumen geschnitten. Wie sehn die nun bloß aus! Und alles ist schmutzig und verdorben draußen im Garten und auf der Wiese." Die Mutter zog das Kind zu sich: „War es nicht schön, als Frau Holle ihr Bett ausschüttelte, daß die weißen Federn nur so in der Luft herumwirbelten und dann die Blümlein alle fein zugedeckt lagen und schlafen konnten! Und die Zaunspfähle hatten alle weiße Pudelmützen auf!" „Ach ja", sagte das Kind. „War es nicht schön, als der Schnee fest war und ihr mit dem Schlitten den Berg hinuntergefahren seid? Hui! Da flogt ihr wie der Wind! Und auf dem Teiche hatte auch der Winter über Nacht eine schöne glatte Schlittschuhbahn gebaut. War das nicht schön?" „Ach ja," sagte das Kind, „aber jetzt ist gar nichts mehr los mit dem Winter, er bringt keine Schlittenbahn mehr fertig und kein Eis. Sieh mal, nicht mal richtig schneien kann ers mehr lassen. Da sollte er doch lieber seiner Wege gehn." „Ja, der Winter ist eben alt geworden", sagte die Mutter. „Sieh, da schüttet ihm der wilde Sturm aus dem Süden ganze Kübel Wasser über den Kopf. Ich denke, da wird er bald seinen Kram zusammenpacken. Den schmutzigen Schnee da drüben fegt dann der Südwind bald weg." „Ach Mutter," sagte das Mädchen traurig, „wann darf ich denn wieder draußen spielen? Die Sonne kommt wohl gar nicht mehr wieder?" – „Wenn die Bäume wieder grün sind und die kleinen Veilchen am Bache blühn und die Wiese voll Butterblumen steht, dann soll mein Mädchen wieder tüchtig draußen herumspazieren!"

Am andern Tage ging das Mädchen hinaus und sagte zu dem Apfelbaum: „Lieber Apfelbaum, sei doch wieder grün; sieh doch zu, daß du wieder schöne Blätter bekommst, ich bin so traurig, dich anzusehn, wenn du so kahl dastehst. Man sieht gleich, wie du frierst." Der alte Apfelbaum schüttelte den Kopf und sprach: „Liebes Kind, da muß erst der Mai kommen. Der gibt mir die grünen Blätter . . ." Da ging das Mädchen ins Tal hinab und sagte zur Wiese: „Liebe Wiese, laß doch wieder die schönen Butterblumen und Gänseröschen blühn! Ich bin so traurig, wenn ich an dir vorbeikomme und du siehst so leer und öde aus." Die Wiese sprach: „Liebes Kind, da muß erst der Mai kommen, der läßt die Butterblumen und Gänseröschen wieder blühn." Da ging das Mädchen zu dem Bächlein und sprach: „Liebes Bächlein, laß doch hier wieder die kleinen Veilchen blühen! Ich möchte gern ein Veilchen-

sträußchen zu Hause verstecken, daß die ganze Stube darnach riecht. Daß dann die Mutter herumschnuppert und sagt: Aber es riecht doch gerade wie nach Veilchen! Dann lach ich sie gewiß aus . . . Ach lieber Bach, laß doch die Veilchen wieder blühn!" Das Bächlein plätscherte und sagte: „Liebes Kind, da muß erst der Mai kommen, der läßt die Veilchen hier am Rande blühn . . .!" Da stieg das Mädchen auf den Berg hinauf und rief in den Wald hinein und über die weiten Felder: „Lieber Mai, komme doch und mache die Bäume wieder grün und laß die Butterblumen und die Veilchen wieder wachsen!" Aber weit und breit war nichts zu sehen, nichts zu hören. Traurig ging das Mädchen heim.

Ein paar Tage später, das Mädchen kam gerade aus der Schule, saß die schwarze Amsel, die es den Winter über gefüttert hatte, auf dem First des Daches und sang. Ein paar ganz weiche, leise Töne. Das Mädchen stand und horchte. Wie klang das süß. Es fühlte, wie sein Herz richtig warm wurde, als wenn die Sonne hinein schiene. Aber es wußte nichts zu sagen und ging still ins Haus. Am andern Tage saß die kleine Meise, die in den kalten Tagen immer an das Fenster gepocht hatte, wenn sie großen Hunger hatte, und die jeden Mittag auf das Fensterbrett ihre Krumen gestreut bekam . . . die kleine Meise saß auf dem Apfelbaum und zwitscherte ganz leise. Das Mädchen stand und horchte. Da mußte es an den Lehrer denken, wenn er mit seiner Geige in der Stube hin und her lief und ganz leise ein neues Lied probierte . . . oder mit den Fingern klimperte und leise dazu sang. Gerade so war das, was die Meise zwitscherte. Die probierte wohl auch erst ein neues Lied, eh' sie's laut vom Baume sang, daß es alle Leute hören konnten. — Am andern Morgen wachte das Kind auf von einem wüsten Lärm. Da schrien die Spatzen draußen ganz erbost: zwilch! zwilch! und flatterten wild umher. Am Starkasten war eine große Prügelei, daß die Federn nur so flogen. „Es sind doch wirklich richtige Gassenbuben, die Spatzen", dachte das Mädchen und lachte. Dann mußte es sich aber sputen, daß es in die Schule kam. Am Nachmittag saßen auf der Pappel eine ganze Menge Stare, die pfiffen alle ganz leise: zijjjjuh, zijjjjuh — — — das war so weich, als wenn Zucker auf der Zunge zergeht. Das Mädchen stand und horchte. Da mußte es daran denken, wie die Musikanten ihre Geigen stimmen, ehe sie zum Tanze aufspielen. Es faßte sich ein Herz und sprach zu einem Star: „Lieber Star, guten Tag, daß du wieder da bist, ich habe dich recht lange nicht gesehn . . . sag mir, du übst wohl?" Der Star ant-

wortete: „Guten Tag, liebes Mädchen. Ja, wir müssen fleißig sein und unsre Lieder einüben." Da fragte das Mädchen: „Es ist wohl bald ein Schulfest oder Kaisers Geburtstag bei euch?" „Nein," schüttelte der Star den Kopf, „nein, nein, der Mai wird bald kommen und dann müssen wir ordentlich Musik machen . . ." „Der Mai" — — — das Mädchen war mit eins voller Freude — — — „der Mai wird bald kommen", jubelte es. Da guckte gerade die Sonne hinter der großen Wolkengardine ein wenig hervor und lachte dem Mädchen zu. Schnell sprang es ins Haus: „Mutter, laß mich schnell hinaus, ich will nur hinunter zum Bach und zur Wiese und eben nachsehen, ob der Mai vielleicht schon da ist!" — — — Im Garten machte der Apfelbaum ein fröhlich Gesicht, wie ihn die Sonne so beschien und flüsterte vor sich hin. Aber grüne Blätter hatte er noch nicht. Als das Mädchen auf die Wiese kam, hatten sich die Gräser, die unter der Schneedecke geschlafen hatten, aufgerichtet und standen, wie die Kinder in der Klasse zum Gruße aufstehen, wenn der Lehrer hereinkommen will. Aber die Butterblumen und Gänseröschen waren nirgends zu sehen. Der Bach unten war ausgelassen und übermütig wie ein Junge, wenn er hinunter zum Räuberspielen auf die Gasse darf. Er übersprang gleich einige Stufen, die er sonst den Abhang herunterplätscherte und rauschte laut und fröhlich dahin . . . Aber Veilchen waren nirgends zu finden. Da war der Mai also noch nicht gekommen. Langsam stieg das Mädchen wieder zur Höhe. Da sah sie: auf der weißen Wand der Scheune in der Sonne saß eine Biene. Ach weh, wie sah die aus! Es war, als klebten die Flügel am Leibe und die Beine konnte sie auch nicht ordentlich bewegen. Sie waren ganz steif vor Frost. Da sprach das Kind: „Du, Bienlein, sag, wo willst du hin?" Das Bienlein hörte auf, seine Flügel zu putzen und sagte: „Sie haben mich geschickt, daß ich herumfliege und gucke, wo Blumen aufgeblüht sind. Wir brauchen Honig und müssen wieder fleißig sein!" Da mußte das Mädchen ein wenig lächeln und sagte: „Es gibt aber keine Blumen (eindringlich, ernsthaft!) nirgends nicht! (wichtig!) Da muß doch der Mai erst kommen!" Das Mädchen nahm die Biene in die Hand und hauchte sie an, daß sie ordentlich warm wurde. Dann flog die Biene mit Mühe wieder heim.

Die Sonne ging wieder in den Himmel hinein und machte das Fenster fest zu . . . Am Teiche sah das Mädchen einen Frosch den Damm heraufklettern. O wie mühselig ging das! Die Hinterbeine schleppten hinten. Er konnte sie kaum nachziehen. Da sagte das

Mädchen: „Ei, lieber Frosch, was willst denn du?“ Der Frosch zerrte noch an seinem linken Hinterbeine, bis er es heran hatte und dann gähnte er und nachher sagte er: „Ich will mich in die Sonne setzen und mich einmal gründlich bescheinen lassen!“ Da mußte das Mädchen recht herzhaft lachen und sagte: „Siehst du denn nicht, daß die Sonne schon wieder weg ist! Eh die richtig scheint, da muß doch der Mai erst kommen!“ Der Frosch war so verdutzt, daß er seinen Halt verlor und den Damm hinunterkullerte. Plumps! lag er im Wasser drin . . . Da blieb er auch gleich und kam gar nicht erst wieder hervor, um Adjöh zu sagen.

Auf dem Heimwege aber wurde das Mädchen ganz traurig und dachte: Da warten nun so viele, daß der Mai kommt und er kommt doch immer noch nicht. Und es beschloß, am andern Tage den Mai noch einmal zu rufen. . . . Wie es den Berg hinaufstieg, saß die Amsel wieder auf dem Dache und sang. Aber jetzt klangen die Töne schon laut und voll und klar . . . Das Mädchen blieb stehen. „Wie klingt das schön!“, dachte es. „Da wird sich aber der Mai freuen!“ Plötzlich ging ein Gedanke durch seinen Sinn. Es machte einen Freudenhopser und fing an zu laufen. „Ja,“ dachte es, „was für ein dummes Göhr bin ich doch gewesen, daß ich das nicht gemerkt habe. Das konnte mir ja jeder Fink auf der Straße sagen. Der Mai hat feine Ohren, wenn man ihn ruft, muß man freilich singen. Singen muß man! Dann hört ers ganz gewiß!“

Aufgeregt kam sie oben an und holte tief Atem. Dann fing sie an zu singen:

„Komm, lieber Mai, und mache
Die Bäume wieder grün,
Und laß uns an dem Bache
Die kleinen Veilchen blühn.
Wie möcht ich doch so gerne
Ein Veilchen wieder sehn,
Ach, lieber Mai, wie gerne
Einmal spazieren gehn.“

Sie stand da und sah über die Felder und sah in den Wald hinein. Da war der Wald ganz voll Sonne, daß es nur so leuchtete, Dem Mädchen ward es zumute wie in der Kirche. Aus dem Walde aber — zwischen den hohen Stämmen hervor — das Herz stand ihm schier still vor freudgem Schreck: da kam der Mai. Das war ein großer schöner Mann, er hatte ein weißes Kleid an, das strahlte ordentlich, und lange, goldene Haare hatte er wie ein richtiger König. Geradewegs

kam er auf das Mädchen zu. Das wäre fast davon gelaufen, so schämte es sich auf einmal. Aber der Mai nahm es bei der Hand und sagte mit freundlicher Stimme: „Du hast mich gerufen, nicht wahr?“ Das Mädchen nickte bloß, kein Wort hätte es herausgekriegt. „Was wünschst du denn von mir, liebes Kind?“ fragte der Mai. Das Mädchen guckte noch scheu an dem Mai hinauf. Aber wie der ihm so lieb in die Augen sah, faßte es sich ein Herz und sang wieder: „Komm, lieber Mai, und mache die Bäume wieder grün. Und laß uns an dem Bache die kleinen Veilchen blühn.“ Der Mai sagte: „Das will ich gern tun. Dazu bin ich ja gekommen. Komm, du sollst mit mir gehn und dabei sein!“

Nun folgt noch, wie der Mai dem Kinde die geschlossene Hand hinhält, es soll raten, was drin ist, errät es aber nicht; als er die Faust öffnet, fliegt eine Lerche hoch und gibt schmetternd und jubelnd das Signal. Dann hört man von allen Wipfeln und Zweigen Amsel, Drossel, Fink und Star und die ganze Vogelschar. Unter Sang und Schall der Vögel gehen sie – Hand in Hand – zum Apfelbaum und allen Bäumen, zur Wiese, zum Bächlein. Mit den zarten grünen Blättchen winken nun Bäume und Sträucher den beiden zu, wie das Volk dem Könige zuwinkt, der das Land befreit hat – – –.

Das Lied wird gesungen. So schön wollen wir es lernen, daß der Mai seine Freude haben soll. So schön . . . vielleicht . . . daß er kommt, wenn wir ihn rufen. Emsig wird studiert und geübt.

Am folgenden Sonntag Nachmittag treff ich die Kinder zufällig vor dem Ort auf der Höhe. Ich setze mich und sehe den Kindern zu. Andre kommen noch herbei, fast sinds alle. Ringelreihen mit Gesang wird gespielt. Nachher soll ich erzählen. Ich komme auf das Märchen vom Mai zurück, mache die Stimmung wieder lebendig, mache sie ein wenig geheimnisvoll, weil mich's selbst packt, und dann ergibt es sich von selbst – wer hat den Vorschlag gemacht? –: „Wir wollen den Mai rufen!“ Die Abendsonne leuchtet seltsam mit funkelnder Glut herüber. Die beste Sängerin, ein herzhaftes kleines Mädchen stellt sich auf den großen Stein, auf dem ich sitze, die Augen hinüber nach der rotbeleuchteten Halde und singt: „Komm, lieber Mai . . .“ Ein paar unwillkürliche Bewegungen, als wollte sie die Arme ausbreiten, verraten mir, daß die Seele singt. Die andern singen teils leise mit, teils lauschen sie versonnen. Nachher ist alles still. Eine Amsel singt von hoher Fichte. Die Sonne geht unter. Die Stimmung soll nicht verflattern; wir gehen still ins Dorf hinunter.

Und dann die nächsten Tage: „Hier ist schon ein Baum grün!" Ich führe sie an meine Stelle: Die Veilchen! Endlich! Der Mai ist da! Der Mai ist da! Also hat er es doch gehört! . . .

Unser Fragekasten oder Blicke in die ungeklärte Gedankenwelt unserer Kinder.

Eine pädagogische Plauderei von Karl Beier-Leipzig-Lindenau.

Einst war er ein Zigarrenkasten. Und ein mäßig breiter Schlitz in seinem Deckel machte ihn mir zu einem Guckkasten seltsamster Art. Er lehrte mich achten und lauschen auf verworrene Stimmen, auf sinnendes Fragen und Antwortheischen meiner zwölfjährigen Mädchen. Und ihnen wurde er ein lieber Freund. Die vierte Stunde an jedem Freitag, da er auf dem Pulte erschien und aufnahmebereit stand, war immer eine gern und freudig erwartete. Und ein Zettelchen nach dem andern, beschrieben mit Fragen und Namen, verschwand in seinem geräumigen Innern. Und wenn ich dann seinen Deckel öffnete und die Zettel, einen nach dem andern, herausnahm, da war einer jener spannenden Augenblicke erschienen, der einem Psychologen willkürliche Aufmerksamkeit, gespannte Erwartung und lebhaftes Interesse in reinster Form hätte zeigen können. Wenn ich dann an das erste Nicken, den ersten verständnisinnigen Blick, das erste von erreichtem Verständnisse eingegebene Dazwischenreden und die daran sich anschließenden Äußerungen und wohlgelungenen Anwendungen der erklärten Worte und Redewendungen denke: so wird er auch mir zum Freunde, der alte, unscheinbare Kasten mit seinem „claro" an der einen Giebelseite. Und fürwahr — diesen Namen konnte er in seinem jetzigen Berufe in allen Ehren tragen. Denn er half wacker in den Köpfen meiner wißbegierigen Mädel manches klar und hell machen, was ihnen ohne diese einfache Einrichtung wohl meist unklar und dunkel geblieben wäre. Aber er half auch mir klar und hell sehen, half mit erkennen, daß nicht nur die Lehr- und Stundenplanweisheit hinein gehöre in die Unterredungen zwischen mir und meinen Mädels — und dies ja von Rechtswegen —, sondern daß es für diese frischen Kinder auch noch andere Fragen und Rätsel gebe, die sich nicht ohne weiteres einreihen lassen in den geregelten Gang der planmäßigen Stunden. Denn sie lesen ja nicht nur in ihren Schulbüchern — sie lesen auch in den Bändchen ihrer Schülerbücherei, in ihren Märchen- und Geschichtenbüchern, in den Zeitungen, aus den Extrablättern und an den Anschlagsäulen. Und sie hören ja nicht nur aus des Lehrers Munde vom Geschehen in Leben und Geschichte, in Natur und Kultur — sondern vernehmen auch daheim und auf der Straße Worte und Redensarten, und sehen in Schauläden, Kinematographen und auf Plakaten Wörter und Bezeichnungen, die ihnen zunächst oft nur inhaltlose Laute waren, leere oder falschbezogene Formen, die sie mit lebensvollem Inhalte gern erfüllt sahen. Denn daß der junge Kulturmensch sich verständig auseinandersetze mit allem,

was seine Umgebung ihn erfahren und erleben läßt, das verlangen wir mit Recht von ihm als Kennzeichen seines Kulturgrades. Und das Kind hat gerade hierin eine besondere Stärke, eine Eigenheit, die wir nicht genug pflegen können. Und meine Mädchen kamen mit solchen Fragen: was heißt das? — was bedeutet das? — was ist das? usw. schon so oft zu mir, bis ich ihnen dann in dem „Fragekasten" eine freudig begrüßte Sammelstelle für alle ihre Fragen eröffnete. Und was sich in ihm nun zusammenfand an Gelegenheiten, dem Wissensdrang der Kinder zu dienen, und sie oft auch nach ihrer allgemeinen Bildung hin wesentlich zu fördern, das möchte ich hier in Kürze erzählen.

Wir konnten von diesem Sammelpunkte aus mit unseren Gedanken Ausflüge machen in fast alle für Kinder erreichbaren Gebiete menschlichen Wissens und Könnens und in soziale Zustände und Einrichtungen, die für den Augenblick oft herzlich wenig mit dem Schulleben zu tun zu haben scheinen, die aber gerade durch die Fragen der Kinder notwendig mit unter die übrigen Gegenstände unserer Betrachtungen hereingezogen wurden. Ich glaube übrigens hierin einen von den vielen Nachweisen geben zu können, daß es in hohem Grade einseitig ist, nur von den gebräuchlichen Wissensfächern und Lehrsystemen aus zu bestimmen, was den Kindern an Bildungsstoffen zu bieten sei. Ist es nicht vielmehr eine doppelte Verpflichtung dem Kinde gegenüber — nicht nur als dem werdenden Menschen überhaupt, sondern noch im besonderen als dem in unser nimmer ruhendes Kulturleben hineinwachsenden jungen Menschen —, ihm Aufschluß und angemessene Belehrung zuteil werden zu lassen über alles, was ihm der Frage wert erscheint, auch wenn es nicht im Plane des Unterrichts aufgezeichnet steht? Jede seinem Verständnisse nahe gebrachte Frage aus seinem Umleben bedeutet einen Schritt vorwärts, nicht bloß hinein ins Kulturdasein, sondern auch hinauf nach der Höhe, von der der schließliche Kulturmensch sein Verhältnis zum Umleben selbst zu bestimmen vermag, anstatt in der Masse sich selbstbestimmungslos zu verlieren.

Und hat das Kind erst einmal dem Lehrer gegenüber die Scheu vor dem häufigen Fragen überwunden; ist es erst einmal selbst sich bewußt geworden, daß es täglich inmitten einer ganzen Welt von ungelösten Rätseln und nach Gewißheit drängenden Fragen lebt, die ihm die Welt der Großen, der Erwachsenen zu lösen und zu denken aufgibt; hat es sich erst einmal in dem Gefühle wiedergefunden, daß die geistigen Kräfte wachsen, die Umwelt ihm heimischer wird, je mehr es seine frischen Sinne an solchen Knacknüssen übt und gebraucht; hat es erst einmal den psychischen Reiz bewußt empfunden, der in diesem Fragen und Antwortsuchen, in diesem Tasten und Geführtwerden auf aufzuschließenden Wegen liegt; und weiß es erst, daß ihm nicht jedesmal — wie so oft! — die trostlose und zur Denkfaulheit geradezu herausfordernde Antwort wird: „Ach, Dein ewiges Fragen!" oder: „Das verstehst du nicht!" —, sondern sieht es erst, daß es im Lehrer einen Freund hat, der für all sein Fragen und Anliegen ein willig Ohr, ein teilnehmend Herz, ein leitend Wort hat: — dann, meine ich, sind alle Bedingungen erfüllt, um aus unserm „normalen Schulkinde" einen kleinen Forscher zu machen, dem das Selbsterfassen der Dinge lieber ist als das

Digitized by Google

Hingeschobenwerden, — und um den Abrichtecharakter, der unsern Schulen im großen und ganzen noch immer eignet, und wegen dessen auch „Schule" und „schulmeistern" oft einen so üblen Unterton haben, völlig in sein Gegenteil zu wandeln, wie es im fremden Wort „Pädagogik" so deutlich anklingt, aber doch noch so fremd, so ungelöst. —

Nun will ich unsern Fragekasten auspacken!

Wenn wir die Gebiete, die wir, durch solche Fragen angeregt, durchstreifen konnten, hier etwas kennzeichnen wollen, so kann nur in der Hauptsache ein zusammenfassendes Gruppieren aller der im ganzen Jahre erfragten Begriffe geboten werden. Die einzelnen Fäden alle, die von jedem einzelnen aus sich zwischen Schüler und Lehrer spannen, hier in dem Gegenwartsleben angeknüpft, da in der Vergangenheit, dort an Dagewesenes, hier an Dinge, die erst später kommen sollten: diese Fäden in Gedanken nachzuspinnen, wolle der geneigte Leser selbst versuchen. —

Eine große Anzahl von Fremdwörtern, für die Erklärung geheischt wurde, führte uns in die Welt der alten Griechen und Römer und ihre Einflüsse auf das Werden der deutschen Zustände. Ich will ihrer anführen, soweit sie uns veranlaßten, Kulturgeschichte in diesem Sinne zu treiben. (Übrigens auch einer der Gründe, warum man die Geschichte der alten Kulturvölker nicht ohne weiteres vom Lehrplan der Volksschule streichen sollte!):

heroisch[1]) — Patriarch — Pietät — Skulptur — Agrippina — Antinousbüste — Archäolog — Cherubim — Szene — Grazie — Äskulap — Dialekt — Kapitol — Basilika — Korpus — Famulus — Talent — Poesie — Lektion — exklusiv — robust — Kultur — Mechanik — Arithmetik — Astronomie — archimedische Schraube — frugal — martialisch — religiös — moralisch — Ingenium — Triumph — Kandidat (Todeskandidat) — Ekstase — Chaos — plastisch — tragisch — Drama — obligatorisch — Literatur — Mathematik — Tyrann — Magister — spontan — Symbol — zivilisieren — Kolonie — Phänomen — apathisch — Periode — Pelasger — existieren — Firmament — Episode — Stoiker — primitiv — rivalisieren — Viktualien — Elementarzeichen — Manuskript — Portal — aristokratisch — Chronik — Dokument — Metropole — naiv — Allegorie — Despot — Pädagogik.

Ebenso wollte zuweilen unsere so undeutsche Abhängigkeit von französischem und englischem Wesen ins rechte Licht gesetzt sein (nicht bloß nach ihrer geschichtlichen Würdigung — die nationale Schmach besonders um 1700 —, sondern auch nach ihren noch gegenwärtigen immer neuen Äußerungen):

Persiflage — Parquet — à la — Pluspoints — Sir — Intrigue — Livree — Lakei — Refrain — Chaise — enfant terrible — Quai — Vice — Lorgnon — Pantalon — Bosquett — Trottoir — räsonnieren — Renkontre — komplett — Menu — Bowle — Plaquette — Marquise — Remontoiruhr — maniriert — en gros — en detail.

[1]) Innerhalb der einzelnen Gruppen glaubte ich auf Zusammenhänge verzichten zu müssen, da sonst ein falsches Bild entstehen würde. Hier stehen nur die Jahressummen der Fragegegenstände, daher das Durcheinander!

Ganze Zeiträume der deutschen Geschichte tauchten auf, wenn nach der Bedeutung gefragt wurde von:

Allmende — Haingericht — Markgeding — Vasall — Kapitularien — Meth — Hünenschwert — der Skalden Preis — (Medwischer) Margrethi — Knauf — Höfling — Genealogie.

Oder die Religionsgeschichte kam zum Worte, wenn Aufschlüsse begehrt wurden über:

Meßner — das Miserere — Katakomben — Konzilium — Apostelkonzil — Nizänisches Konzil — salve regina — te deum — Klerus — Tonsur — Magister — Legat — Theologie — theologisches Seminar — Edikt — Konklave — Fanatismus — Zeremonie — Tetzelkiste — Dominikaner — Mykonius — Bucer — Spalatin — Bugenhagen — Cruciger — Official — jesuitisch — Firmelung — Kryptokalvinistisch — Ornat — Superintendentur — Prior — Bakkalaureus — Präzeptor — Disputation.

Auch die Rechtsgeschichte und das Rechtswesen unserer Tage wurden hereingezogen in unsere Gespräche durch:

applizieren — protestieren — Polizeikommissar — privilegiert — Ratskollegium — Kollaborator — Kodex — Aktuar — Delikt — naturalisieren — Kompagnon — Deputation — Modifikation — Demonstrant — Appellationsrat — Appellant — dokumentieren — proklamieren — prozessieren — publizieren — subtil — konstatieren — Register — Komplize — Delinquent.

Öfters schaute auch das Geschäftsleben in unsere Schulstube hinein:

Kopist — Prokurator — Ökonomierat — Spekulant — produzieren — Produkt — plombieren — Rekord — Fidibus — Exemplar — Kuxe — Stenotypist — Diskontierung — Rentier — Bankier — Fiasko — Offerte — Bilanz — en gros — en detail.

Auch das Geldwesen und seine Geschichte wollte beachtet sein:

Schilling — Dreipencestück — Speziestaler — Penny — Louisdor — Double — Henkeldukaten — gemarkter Kupferbarren — Sterling — Zechine — va banque — Schatulle.

Nicht abzuweisende Gelegenheiten, der Politik Erwähnung zu tun, gaben Fragen nach der Bedeutung von:

Sozialdemokratie — Interpellation — Fraktion — Propaganda — Agitation — organisiert — Demonstranten — Loyalität — konservativ — Proletarier — Agrarier — Dreiklassenwahlsystem — Kompromiß — Novelle — Debatte — Interview — das Wort ergreifen — Staatsminister — Kabinettsekretär.

Und unser schönes Militär und die Kriegsgeschichte marschierten auf mit:

Kartätschenhagel — Pelotonfeuer — Flankenfeuer — unterminieren — Kaliber — Grenadierbataillon — Bajonett — Füsilier — Brigade — Brückenjoch — Munitionswagen — Avantgarde — Biwak — Muskete — Tschako — Krisis — Tambour — Montur — Kommando — Kompagnie — Infanterie — Regiment — Exekution — Bataille — konsigniert — strategisch — Kasernenhofblüte — Tornister — Spionage — Staffette — Bombe — Schwadron — Pionier — Kartaune — Salutschüsse — Ordonnanz — Stoßgebet.

Ähnlich wollte das Interesse der Kinder für das See- und Schiffahrtswesen angeregt sein, wenn sie fragten nach:

Raaen — back brassen — Bug — Koje — Kanoe — Fregatte — ein Kriegsschiff kapern — Barke — Schlot — Giekſegel — die Flagge hissen — Galliote — Mannschaft — Schaluppe — Kommandant — Bord — Geschwader — Kauffahrteischiff — Kompaß — ein Boot zum kentern bringen — Kabeltrosse — Leeseite.

Mochte dies alles dem eigentlichen Schulleben mehr oder weniger ferner liegend erscheinen (aber auch nur scheinen), so kamen doch auch die eigentlichen „Wissenschaften" zum Worte (der Geschichte ist schon gedacht worden), z. B. von den Naturwissenschaften Physik, Chemie, Gesteinskunde:

Drucktelegraph — Experiment — Galvani — horror vacui — Element — filtrieren — Cyankali — Onix — Smaragd — arsenig — Flöz — Förderseil — (Diadem — Brillantschmuck — Kollier — Agraffe — Juwelier).

Ferner die Pflanzenkunde:

Aloestaude — Tomate — Cassavawurzel — Pomeranze — Guttapercha — Aurakarien — Enzian — Trüffelsucher — Kapernsauce — Mistelsproß — Botanik — Botanisierbüchse — Herbarium — okulieren — Spalier.

So auch Tier- und Menschenkunde:

Kiebitz — Regenpfeifer — Delphin — Häher — Moschus — Belugakaviar — Spanferkel — Vivisektionsfrage — sezieren — Spürhund — Menagerie — Beest — Anatomie — Rheuma.

Ähnlich wurde das Gebiet der Erdkunde gestreift:

Sphinx — Tuneser — holländisches Phlegma — peruanisch — Bai — Pick — Port — Senegal — Sebastopol — Pope — Darielpaß — Mulatte — Mahagoni — Fjord — Malvasierwein — Via Appia — Lowositz — Boulevard — Tivoli — Kathedrale Notre Dame — Schanghai — Prater — Zar und Zarin — Upsala — Samland — Tarnö — Räfnäs — Commanches — Kongreßland — Newa — finnisch — vlämisch — schottisch — Calais — Dover — Kalif — Appenzell — Missouri — Delaware — Sioux — Föhn — Kant-Laplace — Kolumbus — Frühlingsäquinoktium — Prophezeiung (des Wetters) — Mondphotos.

Aus Literatur und Kunst meldeten sich als Interessenträger:

Historisches Lustspiel — Drama — tragisch — Vogel — Greif — König Drosselbart — Oper — Dirigent — Konversation — sentimental — Phantasie — Rumpelstilzchen — Schlemihl — Sturm- und Drangperiode — Kolorit — Reflex — Perspektive — regengrün — Objektivglas — (Feuilleton — Anekdote — Rebus — Zahlenpyramide — magisches Quadrat).

Nicht zuletzt aber erwuchsen uns aus unserm Fragekasten eine ganze Anzahl willkommener Gelegenheiten, unsere deutsche Muttersprache in ihrer feinen Natursinnigkeit und in ihrem Bilderreichtum zu belauschen, zu bewundern, und vor allem auch selbsttätig gebrauchen zu lernen. Denn es wurde gefragt nach:

Späher — Häscher — Gepränge — Wollüstling — ächzen — herb — jählings — bolzgerade — ätzen — Narrenstreich — Grimasse — dartun — Possenreißer — siech — Frevelmut — Zwillichhosen — ausmerzen —

jodeln — Rodelschlitten — Heißsporn — greinen — Eidam — Liebkosung — vermaledeit — verschnörkelte Goldleisten — Firlefanzerei — Quader — Nische — Ingrimm — Wortschwall — achselzuckend — Futteral — voll Entrüstung — Enttäuschung — Rinnstein — Heimatverhältnisse — Blitzbündel — Gliederwalze — Greuelszene — Makel — Pilgrim — Ehezwist — Turnriege — karnevalistisch — Pokal — kurios — schroff — Kluft — Wachspuppe — die Kruzitürken — Böschung — bauschig — Klinge — Tausendkünstler — Tölpel — Brechstange — Knutenhiebe — Zetergeschrei — (aber auch: Kalkanputz — Bratenrock — Kutschenschlag).

Und Redensarten wie:

Es regnet blaue Bohnen — gegen Unglück gefeit sein — ein kompletter Tropf — das Wort ergreifen — ein ungewaschener (Menschen-) Schlag — auf die hohe Kante legen — den Daumen steif halten — aus der Tinte helfen — einen Haken ins Herz werfen — es friert, daß es brummt — der bekannte hinkende Teufel, als er für seinen Freund die Dächer von Madrid in der Nacht abhob — Launen wie Aprilwetter — usw.

Nach alledem haben meine Mädels wie ich selbst in dieser ausgedienten und als „Fragekasten" neu ins Leben getretenen Zigarrenkiste einen unschätzbaren, unentbehrlich gewordenen Freund gefunden. Und ich meine: sein Nutzen ist greifbar. — (Ich bilde mir aber bei weitem nicht ein, mit dieser Einrichtung eine fabelhafte Entdeckung gemacht zu haben; sondern würde mich gar nicht wundern, wenn die freundlichen Leser sagen würden: kenn' ich schon lange.) —

Vor allem hat er mir vortreffliche Gelegenheiten geboten, meine Kinder genauer kennen und würdigen zu lernen. Denn die Fragesteller saßen auf allen Bänken. Und gerade Kinder, von denen man sonst wohl der Meinung sein konnte, sie zeigten geringes Interesse, wären teilnahmlos den Fragen des Unterrichts gegenüber: sie brachten Fragen, die das Gegenteil zu beweisen vermochten. Sie offenbarten auf solche Weise, ihnen selbst wohl unbewußt, daß sie zu den ganz stillen und langsamen, zu den geistigen Arbeitern mit ganz besonderem Eigenleben gehörten. Und ich konnte sie nun besser bewerten und meine Maßregeln danach einrichten.

Ich bemerkte aber auch, wie sehr unsere Kinder — und zumal unsere Großstadtkinder — mitten im Strome des Gegenwartslebens schwimmen. (Und unser planmäßiger Unterricht ist oft dazu angetan, diese Beobachtung uns vergessen zu lassen. Obgleich er es gewiß nicht soll.) Das öffentliche Leben, wie es im Tagesgespräch in der Familie und auf der Straße, im gedruckten Wort der Zeitungen und Anschlagsäulen und des Extrablattes, im Bild der Zeitschriften und Kinematographen und in mancherlei anderer Gestalt stündlich vor den offenen Sinnen der Kinder braust und strömt, es findet auch Eingang in ihren verarbeitenden Geist; es gliedert sich in Brocken und Bruchstücken seinen Gedankenreihen an und ein — und will verstanden werden, wenn es dann als Fragen auf den Zettelchen im Fragekasten erscheint. Es spricht ein starker Wille der Kinder zum Verstehen und Erkennen des Wirklichen, von dem sie umflutet werden, aus diesen Fragezetteln. Und wir spüren deutlich einen neuen, bereiteten Weg, der uns mit den Kindern gemeinsam sein kann und werden muß, um ihr Werden, ihr natürliches Hin-

streben zum geistigen Beherrschen ihrer Lebens-„Umstände" zu fördern. Wir ergreifen mit der Freude des heller blickenden Erziehers die Hand, die das Kind uns entgegenstreckt, um geführt zu werden durch dunkle, unklare Strecken hindurch zum lichtvollen Verstehen des Lebens.

Ferner sei noch auf eins hingewiesen: Was die Kinder daheim lesen, was sie sehen und betrachten, worauf sie hören, und was sie zu hören bekommen: das vermögen ihre Fragezettel oft mit großer Sicherheit zu — offenbaren („verraten" möchte hier mißverstanden werden können). Nur ein paar Beispiele:

Pietät — Skulptur — Archäolog — Phänomen — Prophezeiung — Offerte — Rebus usw. = aus den Zeitungen.

Viktualien — Produkt — Kolonial ... — en gros, en detail usw. = von der Straße, bezw. den Geschäftsladen.

Rival — Rekord — Fraktion — konservativ usw. = (vielleicht) von den Anschlagsäulen.

(Medwischer) Margrethi — der Skalden Preis — Tonsur — Bakkalaureus — Kongreßland — holländisches Phlegma usw. = aus den gelesenen Bändchen der Schülerbücherei.

Aktuar — Deputation — Ratskollegium — der bekannte hinkende Teufel, als er usw. = aus Goethes „Aus meinem Leben"[1]) (ein ganz bestimmt zu erkennender Fall!).

Vivisektionsfrage — Proletarier — organisiert — Dreiklassenwahlsystem usw. = aus Flugblättern.

Agitieren — Ehezwist — Böschung — Knute — auf die hohe Kante legen — Launen wie Aprilwetter usw. = aus angehörten Gesprächen.

Der geneigte Leser wird mit einigem Vergnügen selbst in den oben angeführten Gruppen auf den jeweiligen Ursprung der Fragen schließen können.

Am Ende sei noch eine Beobachtung erwähnt: Wie können Fragen nach: Haingericht — Markgeding — Tetzelkiste — Disputation — Flöz — Pomeranze — Boulevard — finnisch usw. noch von den zwölfjährigen Mädchen gestellt werden, nach Dingen also, die im Unterrichte vorher bereits „drangewesen" sind? — Ist das ein Zeugnis für die Mangelhaftigkeit des Unterrichts?, für die Oberflächlichkeit des Unterrichtenden?, für die Unachtsamkeit und geringe Anteilnahme der Unterrichteten? — Ich glaube, nur zum geringsten Teil! — Wohl aber ein Zeugnis für die Tatsache, daß wir noch bei weitem mehr unsere Kinder fragen lassen müssen nach dem, was ihnen wissenswert ist, noch unklar, unverstanden blieb; daß wir noch bei weitem mehr auf ihre fragende Stimme hören müssen, als wir von ihnen verlangen, auf uns zu hören; — ja, warum nicht auch ein Zeugnis dafür, daß wir gut täten, hier und da einmal nachzuprüfen, ob unser Unterricht auch immer dem geistigen Standpunkte unserer Schüler, dem jeweils erreichten Bildsamkeitsgrade angepaßt sei? Und ich fürchte, der Entdeckungen, die hier gemacht werden müßten, werden manche sein,

[1]) Einigen Kindern bekannt aus dem „Schatzgräber", 1. Reihe, 3. Heft. Berlin, Georg König, jetzt herausgegeb. vom Dürerbund.

Digitized by Google

wo wir uns vor unsere Fehler gestellt sehen. Aber wäre das nicht gut so? – Sollte sich unser „Fragekasten" nicht schon deswegen gute Freunde erwerben? oder besser: sollte er nicht schon deswegen manchem zum guten, unbestechlichen, beratenden Freunde werden können? –

Und nun sein Nutzen für unsere Kinder. Er ist – meine ich – so einleuchtend, daß es nur weniger Worte bedarf. – Das Bewußtsein, auf alle Fragen (sofern sie nur vernünftig sind) eine befriedigende Antwort zu erhalten, und nicht mit einem „Ach, dein ewiges Fragen!" oder: „Ich weiß auch nicht!" abgewiesen zu werden, ist schon für das fragende Kind ein Gewinn. Es fühlt sich in seinem aufkeimenden geistigen Leben nicht gewaltsam zurückgehalten. Es kann die Fragen, die ihm gelegentlich aufsteigen, festhalten; bekommt bald ein Gefühl dafür, was es heißt, sich für eine Sache, welche es auch sei, zu „interessieren", ihr seine volle Aufmerksamkeit bewußt zuzuwenden, nicht nur im befohlenen Augenblick, sondern auch im selbst herbeigerufenen. Und darum scheint mir auch der Gewinn für das Kind umso größer zu sein, da es nicht bloß erfährt, daß sein Interesse an der Sache von anderen, auch vom Lehrer lebhaft geteilt wird, sondern da es auch in der Folge mit umso freudigerer Anteilnahme Dinge in seinem Geiste bewegen wird, die ihm noch klar und verständlich werden möchten (– sonst aber würde es mit dem achtlosen Hinnehmen oder dem trägen Nichtbeachten unverstandener Vorgänge und Dinge seiner Umwelt Schritt um Schritt in jene Interesselosigkeit und Denkarmut hineingeraten, die soviele unserer lieben Nächsten unter Hoch und Niedrig unvorteilhaft auszeichnet – in einen Zustand der Unkultur!). Es wird auch nicht der falschen Scham verfallen, wenn es etwas zu fragen hat, was ihm schon aus vorangegangenem Unterrichte bekannt sein müßte. –

Alles in allem: Des Kindes persönliche Stellung zum Lehrer und dessen Stellung zu ihm gewinnt ganz offenbar durch solchen nahen Verkehr, der so klare Blicke in die Gedankenwelt des anderen tun läßt. Es gibt kein schamhaftes oder ängstliches oder unvertrauliches Verbergen der eigenen Fragen und Unklarheiten mehr. Es wird ein bewußtes Erfassen und Gebrauchen, eine nach und nach sich steigernde Herrschaft über die Menge der bis dahin unverstandenen Gedanken und Redewendungen, die das Kind umfluten, mit Eifer angestrebt, eine Herrschaft, selbstherrlich sowohl im Ablehnen (Fremdwörter, Häßlichkeiten usw.) wie im Annehmen. Es bildet sich ein Gefühl der geistigen Interessengemeinschaft mit der Klassengemeinde, wie schließlich auch – keimhaft wenigstens, aber doch im Hinblick auf die kulturelle Bedeutung gar nicht so unwichtig – mit der Umwelt.

Demgegenüber erscheinen die Nachteile, die dieser Einrichtung des Fragekastens angesehen werden möchten, wohl ganz verschwindend. Wo sollten sie auch liegen? Im Hintansetzen des mündlichen Fragens? Ich glaube: nein! Denn erfahrungsmäßig hat sich dieses nur gesteigert, ist lebhafter geworden. – Im Mißbrauche der Einrichtung? (Daß dieser nahe liegen kann, wird ohne weiteres zugegeben.) Ich meine: An des Lehrers Persönlichkeit, an der Art seines Umganges mit den Kindern wird es liegen, ob ein Mißbrauch eintreten wird. – Und sonstige Nachteile? – etwa mit Rücksicht auf einzelne Gebiete des Unterrichtes? oder hinsichtlich mancher

Digitized by Google

Dinge, die „nicht in die Schule gehören"? — Ich halte dafür: In die Schule — sofern sie nur dem geistigen Werdegang der jungen Menschen gerecht werden will (und das muß sie, wenn nicht an der Hand des Lehrplanes, dann ohne ihn, meinetwegen auch gegen ihn) — in die Schule gehört alles, was vom Kinde mit geistiger Anteilnahme erfaßt wird; und — so nebenbei — jeder Lehrplan könnte sich schließlich auch im „Fragekasten" einiges Rates erholen! Ja — warum nicht? —

Damit genug. — Unser Freund „claro" hat sich uns unentbehrlich gemacht. Und wenn meine Mädchen einst in langen Röcklein anfangen werden, zu den erwachsenen Fräuleins gezählt werden zu wollen, so werden sie — wenn ihnen Erinnerungen an ihre Schulzeit kommen — auch des Fragekastens gedenken. Er hat ihnen manche frohe, aber lehrreiche Stunde gebracht. Oder soll ich sagen: lehrreich, aber froh! — Und mir auch! —

Wie das Leben Begriffe im Kindesgeist bildet und welche Forderungen sich hieraus für die Begriffsgewinnung in der Schule ergeben.

Von H. Hanft-Bobeck bei Papiermühle (S.-A.)

Der beste Lehrmeister des Kindes, das Leben, die Umgebung, hat schon lange vor der Schulzeit Begriffe im Kindesgeist gebildet. Uns wird interessieren, wie dieser Prozeß sich vollzieht, so ganz natürlich, ganz ohne Zwang. Untersuchen wir also

I. Wie bildet das Leben Begriffe?!

Setzen wir den Fall, ein Kind bekommt einen Schlitten geschenkt und geht zum erstenmal mit Schlittenfahren. Es hat bei seinen Spielgefährten früher schon Schlitten gesehn; „seinen" Schlitten aber betrachtet es mit ganz andern Augen; eine persönliche Beziehung zwischen ihm und dem Schlitten ist geschaffen, die früher fehlte.

Ein Lustgefühl über den neuen Besitz hat sich gebildet.

Nun kommt das Fahren; neue Lustgefühle reihen sich an. Sie entstehen bei der ganz eigenartig gleitenden Bewegung des Schlittens, beim schnellen Hinabsausen, vorbei an Menschen und Gegenständen, bei komischen Zwischenfällen, wenn vielleicht ein Schlitten kippt usw. Damit verknüpft sich endlich das Gefühl des körperlichen Wohlbefindens, das auf den wohltätigen Einfluß der Bewegung in klarer Winterluft zurückzuführen ist.

So verbindet sich schon am ersten Tag mit der Vorstellung Schlitten ein wahrer Komplex von Gefühlen. Als das Kind dem Fahren zusah, war ihm der Schlitten als Ganzes interessant. Durch die Gefühlsmasse werden ihm die einzelnen Teile wertvoll, sie heben sich scharf voneinander ab; der erste Schritt auf dem Weg der Begriffsbildung beginnt.

Einige Beispiele mögen diese Behauptung bestätigen.

Die Schlittenbahn ist durchgefahren bis auf die nackte Erde. An den betreffenden Stellen stockt die Fahrt; das sich bemerkbar machende Unlust-

gefühl beeinflußt das Kind, der Ursache nachzugehen. Es wird ihm klar, daß es eben der Schnee ist, der das Gleiten ermöglicht. Ein andres Kind fällt nie herunter, weil sein Schlitten eine Lehne hat. „Wenn meiner doch auch eine hätte!" sagt das Kind.

Nach diesen Gesichtspunkten wird es jetzt die großen Last- und Rennschlitten betrachten. Das Nachbarskind hat einen eisernen Schlitten; die Zeit lehrt, daß dieser den hölzernen unsers kleinen Freundes überdauert. Er stellt Betrachtungen an über Holz- und Eisenkufen.

Hier zeigt sich also ganz deutlich, daß diese gefühlsmäßigen Erlebnisse das Denken anregen, daß auf diese Weise das Ganze zerlegt wird, daß eine Vergleichung eintritt. Wenn das Kind auf die geschilderte Art und Weise die verschiedenartigen Schlitten beobachtet hat, dann ist bis zur Abstraktion ein kleiner Schritt; gestützt auf all die gemachten Erfahrungen wird das Kind uns leicht die wesentlichen Merkmale des Begriffs Schlitten angeben können.

Immer müssen wir aber im Auge behalten, daß ein solcher natürlicher Prozeß längere Zeit beansprucht, unter Umständen Jahre dauern kann.

Gerade das muß uns bedenklich machen; in der Schule ist oft im Zeitraum einer Viertelstunde ein Begriff fix und fertig.

Und immer die ewige Klage: am nächsten Tag ist er von der Mehrzahl der Kinder vergessen.

Fragen wir uns deshalb:

II. Wie geht die Begriffsgewinnung in der Schule vor sich?!

Jeder Lehrer kennt die unverrückbaren Stufen der Begriffsgewinnung, jeder weiß, daß er von Kindern keine logischen Definitionen verlangen kann, daß er mit einigen charakteristischen Merkmalen zufrieden sein muß (psychische Begriffe!); allgemein ist bekannt, daß die Begriffsbildung ein Akt des logischen Denkens ist.

Und gerade dieses Charakteristikum der Begriffsgewinnung, die logische Denkaktion, trägt viel dazu bei, Lehrern und Schülern die Arbeit zu erschweren. Oft kann man in Hinblick hierauf von abstraktem, trocknem Denken reden hören.

Denken wir an das eingangs erwähnte Beispiel zurück, so werden wir finden, daß zur Begriffsgewinnung nicht nur Vorstellungen, sondern auch entsprechende Gefühle nötig sind, die zum Denken anregen. Diese treibende Gefühlsmasse kann nur im warm pulsierenden Leben sich bilden.

Nehmen wir den günstigsten Fall an: klare, gefühlsstarke Vorstellungen sind vorhanden. Unverzüglich kann die Begriffsbildung beginnen. Die betreffenden Seeleninhalte lassen sich, wenn auch nicht in der unmittelbaren Klarheit und Stärke, durch Bild, gesprochnes und gedrucktes Wort reproduzieren.

Nicht oft genug kann nun ausgesprochen werden, daß Bild und Wort stets nur Reproduktionsmittel sind, nie und nimmer aber die Wirklichkeit ersetzen können.

Wildfremde Objekte, die gemalt oder mit Hilfe der Erzählung dem Kinde vorgeführt werden, lassen eine psychisch natürliche Begriffsgewinnung nicht zu. Nur unter steter Bezugnahme auf Bekanntes läßt sich hier ein schwaches Abbild des Originales erzeugen; die treibende Gefühlsmasse wird immer fehlen.

Noch abstrakter gestaltet sich die Begriffsgewinnung, wenn mit bloßen

Worten hantiert wird. Unsre Realienbücher und Lesebücher strotzen von Begriffswörtern, die dem Kinde nichts als leerer Schall sein können. Man denke auch an die künstlich weiter erhaltnen hochdeutschen Ausdrücke, die gar nicht im Volke leben, man vergegenwärtige sich die Sprache Luthers, über die unsre Dialekte zum größten Teile weitergeschritten sind.

Da das Kind im religiösen Leben verhältnismäßig wenig Erfahrungen gesammelt hat, so ist begreiflich, daß die Begriffe dieser Art am schwierigsten zu gewinnen sind. Sie verlangen eine bis ins Kleinste gehende Beobachtung des Kindes, Berücksichtigung der örtlichen Verhältnisse, der Zustände im Elternhaus usw. Da ist mit den Wortspielereien, die sich oft in den Präparationswerken finden, nichts getan.

Werden doch im Anschluß an eine einzige Geschichte in einem weitverbreiteten Werk gegen 16 Begriffe „erfragt".

Ein gutes Gedächtnis, ein wenig Raten, viel Schwatzen!

Wenn wir an den Gegensatz denken, in dem dies Verfahren zur natürlichen Begriffsbildung steht, so werfen wir die letzte Hauptfrage auf:

III. Unter welchen Voraussetzungen lassen sich auf psychologisch natürliche Weise dauerhafte Begriffe erzeugen?!

Hauptbedingung ist, wie gezeigt wurde, ein gefühlsreicher Vorstellungsschatz. Hat diesen das Leben schon aufgespeichert, so kann man auf die allbekannte Weise sofort das Denken einsetzen lassen. Fehlt jedoch diese Voraussetzung, so muß die Schule das leisten, was sonst das Leben vollbringt.

Freilich sind die unmittelbaren, persönlichen Erlebnisse, die in der Schule gemacht werden können, ziemlich beschränkt. Unser eingeengtes Schulwesen bringt das mit sich.

Folgende Begriffsgewinnung möge zeigen, wie man dem Leben nachahmen kann.

Im Lesestück „Mutterliebe und Mutterlist" schildert Wagner, wie ein altes Rebhuhn durch Verstellung die Kinder von ihren Kleinen hinweglockt, dann plötzlich hochfliegt und so sich und die Jungen rettet. Die Kinder, die des Rebhuhns schon sicher waren, zeigten sich „verblüfft". Der Ausdruck war der ganzen Klasse vollständig neu. Die besseren Denker unter den Schülern werden sich wohl im betreffenden Augenblick bewußt gewesen sein, was das bedeuten will, hätten aber trotzdem nach kurzer Zeit das Wort vergessen. Sie sollen es aber in ihren Sprachschatz als Bezeichnung des bestimmten Begriffs aufnehmen. Vielleicht wendets einer nächstens im Aufsatz oder in der Erzählung an.

Um das zu erreichen, müssen wir das Leben viel plastischer herausarbeiten als es Wagner getan hat.

Da wir ähnliche Erlebnisse voraussetzen, führen wir das Verblüfftsein bis ins Detail vor. Gerade diese Einzelheiten reproduzieren stark.

Wie die Kinder dem hinkenden Rebhuhn nachlaufen, wie sie sich auf den bevorstehenden Fang freuen, wie die Augen leuchten, das Gesicht rot vor Aufregung ist, wie die Haare fliegen — dann wie das Tier hochfliegt, wie die Kinder noch die Arme ausstrecken nach der so jäh entschwundenen Beute, wie sich das Unerwartete im Gesicht ausdrückt, die verwunderten, „großen"

Augen, der leicht geöffnete Mund, das dadurch entstehende „lange" Gesicht, die begleitenden seelischen Vorgänge: das alles muß anschaulich vorgeführt werden. Die Kinder können selbst einmal die Haltung einnehmen, die die Situation erfordert; da wird der Lehrer sofort sehen, ob sie miterleben.

Jetzt läßt sich das Begriffswort geben; da waren die Kinder „verblüfft". Die eignen Erlebnisse bringen dem Kinde den neuen Begriff noch näher. Wer einmal meinte, er kriegte etwas — da wars fort!

Ich lasse einige Erzählungen im Kinderdeutsch des 3. Schuljahres folgen.

„Wir wollten heimgehn, da sahn wir was Schwarzes auf der Wiese. Wir dachten, das ist ein Vogel und dachten, er kann nicht fliegen. Wo wir hinkamen, flogen sie fort, da warens Rebhennen."

„Da wart ihr verblüfft", sag ich. „Ja!"

„Wir wollten bei Henkens ausziehen. Da hat unser Vater mit Herrn Henke gesprochen. Ja, wenn wir andre Leute kriegen, hat er gesagt. Wir brachten welche, die hat er nicht genommen. Da warn wir verblüfft." (sagt der Junge selbst!)

„Wo wir noch bei Hornigs wohnten, saß da ein Sperling. Der schleppte auch so den Flügel. Da wollt ichn haschen, da flog er in die Luft, da guckt ich nauf."

Nun folgten Erzählungen über mißglückte Fänge von Hasen, Eichhörnchen usw. Naheliegend war auch folgender Bericht.

„Grünzig stand draußen mitn Drachen bei der Nauen Schule. Da steckter nen Pflock ins Feld und lief Seil. Der Pflock riß aus. Der Bindfaden rollerte zum Hause nauf. Wir gingen bei W. — da sahn wir nichts. Wir gingen in den Garten — da sahn wir nichts. (Verblüffung über das jedesmalige Nichtfinden des Drachens!) Dann in die Gasse — da sahn wirn aufn Birnbaum hängen."

Will man noch viel speziellere Proben über die Auffassung des gewonnenen Begriffs haben, so kann man die Kinder zeichnen lassen. Malt: Wie die Kinder verblüfft sind!

Bei der Durchsicht der Zeichnungen muß man natürlich mit äußerster Sorgfalt verfahren, um nicht eigne Phantasie in das Dargestellte zu tragen.

In zweifelhaften Fällen tut man am besten, wenn man das Kind selbst erklären läßt.

Die äußerlich erkennbaren Zeichen der Verblüffung hatten meine Kinder fast alle dargestellt. Besonders lang waren die ausgestreckten Arme gezeichnet.

Auch der zurückgebeugte Oberkörper (Schrägemporschauen!), langes Gesicht mit offnem Mund sind bei vielen zu sehen. Feinheiten kann das Kind begreiflicherweise nicht wiedergeben.

Ferner sei noch darauf hingewiesen, daß man im speziellen Fall wohl überlegen wird, ob die Darstellung durch Kinder etwa zur Karikatur werden könne. Religiöse, ethische und ähnliche Begriffe wird man sehr feinfühlig behandeln müssen. Es sei daran erinnert, das gerade solche Begriffe oft von Malern und Bildhauern dargestellt worden sind. (Glück und Unglück, Lust und Schmerz, die Arbeit, die Ruhe usf.)

Auch allgemeinübliche Symbole sind zu erwähnen. (Flügelrad der Zeit, Ring der Treue, Farbe der Unschuld u. v. a.)

Gerade bei den erwähnten Begriffen kann der Fall eintreten, daß alle Erlebnisse fehlen. Das weist uns auch von dieser Seite auf die hohe Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit hin. Wenn das Elternhaus versagt, dann muß des Erziehers Leben und Handeln Ersatz bieten.

Möge er nie in trocknes Abstrahieren verfallen; es stehen die höchsten Werte auf dem Spiel. Die bewußte Willenshandlung setzt klare Begriffe, Urteile und Schlüsse voraus.

Zum Schluß sei noch angeführt, daß die hier durchgeführte psychologische Anschauung sich stützt auf das Werk Dr. A. M. Schmidt's: Aufbau und Entwicklung des menschlichen Geisteslebens.

Geologische Veranschaulichungsmittel im Seminar zu Gotha.

Von G. Zahn.

Wer die Arbeiten aus dem Gebiete der Geologie in den naturwissenschaftlichen und geographischen, sowie pädagogischen Zeitschriften der letzten zehn Jahre verfolgt hat, wird die Wahrnehmung gemacht haben, daß nicht nur die Anzahl der bezüglichen Themen von Jahr zu Jahr zunimmt, sondern daß sich auch die verhältnismäßig noch junge Wissenschaft von der Entstehung und dem Aufbau der Erdkruste im Schulbetriebe immer mehr Bahn bricht. Für eingehendere Behandlung der Geologie in „höheren" Schulen ist besonders Joh. Walther wiederholt klärend und anregend eingetreten, aber es fehlt auch nicht an Versuchen, sie der „niederen" Schule dienstbar zu machen (Pelz, Peters).

Verschiedene Fachgeologen haben durch gemeinverständliche Schriften das Interesse für ihre Beobachtungen und Untersuchungen wachzurufen verstanden, so mit Bezug auf thüringer Verhältnisse: Scheibe „Spaziergänge im Thüringer Walde", Zimmermann „Geologie des meininger Landes", Walther „Geologische Heimatskunde für Thüringen", Proescholdt „Der Thüringer Wald", Regel „Wie ist der Thüringer Wald entstanden?" (Gothaer Heimatsblätter Heft 4) und, allgemeiner gehalten, Regel „Geographisches Handbuch von Thüringen". Auf Grund des Studiums von Walther, Vorschule der Geologie, Geikie, Geologische Aufnahmen, Keilhack, Lehrbuch der praktischen Geologie, sowie größerer einschlägiger Werke von Neumayr, Credner, Kayser, ist es auch dem Laien in der Geologie ermöglicht, jene Arbeiten sowie die geologischen Karten von Thüringen und deren Begleitschriften zu verstehen und sich in heimatliche geologische Verhältnisse einzuleben. Damit ist besonders dem Lehrer eine neue, reiche Quelle der Anregung erschlossen, welche das Interesse an den Örtlichkeiten des Wirkungskreises zu beleben und zu vertiefen imstande ist. Zudem wird dieses Studium eine Lücke ausfüllen, die so mancher beim Lesen der Berichte geographischer Forschungsreisenden empfunden haben wird, sofern es sich um geologische Angaben handelt, ohne welche derartige Abhandlungen unvollkommen erscheinen.

Die höheren Schulen, einschließlich der Seminarien, dürfen sich entsprechenden Belehrungen nicht verschließen. Den Anforderungen der Zeit genügend, haben daher auch verschiedene Unterrichtsbehörden, zum Teil an-

geregt durch die Eingabe der deutschen geologischen Gesellschaft 1907, Verfügungen erlassen, welche der Geologie die Pforten der höheren Schulen öffnen (Sachsen, Württemberg, Bayern, Baden, Hamburg). Die neuen preußischen Lehrpläne für Seminarien verlangen bereits einen „Einblick in den Bau und die Bildung der Erdrinde" und verbinden die Geologie mit der Geographie, welche Ansicht auch Walther, Wagner, Hettner hegen, während die große Mehrzahl der Fachlehrer die Geologie dem mineralogisch-chemischen Unterricht angliedert. Ohne auf diese Streitfrage einzugehen, möchte ich bei dem reichen Stoffe, den Chemie in Verbindung mit Mineralogie einerseits und mathematisch-physikalisch-politische Geographie anderseits bieten, bezweifeln, ob die Geologie in einer dieser Verbindungen zu ihrem Rechte kommt und intensiver gelehrt werden kann[1]), so daß einigermaßen ein Verständnis der geologischen Karten und ein ungefähres Bild der Entstehung und der heutigen Form der heimatlichen orographischen Verhältnisse als letztes Ziel erreicht wird.

Es erscheint daher geboten, einen Schritt weiter zu gehen und die Geologie als Abschluß des naturgeschichtlichen Unterrichts ein halbes Jahr lang selbständig zu behandeln, wie solches im sechsklassigen Lehrerseminar zu Gotha seit 1890 in Klasse II geschah. Bei der in dieser Klasse eingeführten „Vorprüfung" wird sogar eine kleine geologische schriftliche Arbeit neben einer anthropologischen gefertigt.

Die Geologie ist zum Ausgangspunkt und Mittelpunkt des mineralogischen Unterrichts gemacht worden und vorkommende bekanntere Mineralien werden als mineralogische Einschlüsse, wie sie meist in Form von Nestern, Drusen, Adern, Gängen in der Natur auftreten, bei der Besprechung der bezüglichen Formationen, in denen sie gefunden werden, eingefügt und chemische Belehrungen nebst Experimenten werden nur da eingeflochten, wo dieselben zum Verständnis unbedingt erforderlich sind, z. B. bei Bildung und Auflösung des Kalks.[2]) So werden gelegentlich Quarz, Amethyst, Bergkristall, Karneol, Achat (in sog. Schneekopfkugeln), Feuerstein (im nordischen Geschiebe bei Westhausen), Braunstein, Rot- und Brauneisenstein (im Rotliegenden), Eisenkies (Karbon), Kupferkies, Gold (im Kambrium), Steinsalz (im Muschelkalk und Zechstein), Flußspat, Kalkspat, Eisenspat, Malachit, Schwerspat (im Zechstein), Gips (im Zechstein, Muschelkalk und Keuper), Feldspat (im Rotliegenden), Kohle (im Keuper und Rotliegenden) betreffs ihres Vorkommens, der physikalischen Eigenschaften, der Gewinnung, der technischen Verwertung besprochen. Die chemischen Eigenschaften werden freilich nur genannt (Chemie ist erst Gegenstand der I. Klasse), um auf Grund eines Systems am Ende des Unterrichts die Mineralien zusammenstellen zu können. „Von den nahezu 1200 Mineralien, von denen etwa 25 in den Gesteinen vorkommen, sind nach Koenen kaum 10 zum Verständnis der Geologie nötig und nach Walther zirka 30 weitverbreitet und für Geologie von Bedeutung." Der Zukunft

[1]) Diese Bedenken macht auch Ruska geltend in Natur u. Schule. V. Bd. H. 6. 1906.

[2]) Lehrbuch der Mineralogie u. Geologie v. H. Peters. Kiel u. Leipzig, Lipsius u. Tischer.

Digitized

dürfte es anheimzustellen sein, Geologie, Mineralogie und Chemie in unserem Seminar in eine Hand zu legen, um auch der chemischen Seite der Mineralogie mehr gerecht zu werden.

Die Hauptsache bildet zunächst tektonische, dynamische, historische Geologie im Anschluß an die nähere und weitere Umgebung unseres Schulortes. Allgemeine geologische Vorgänge, wie Verwitterung, Erosion, Auslaugung, Höhlenbildung, Gletscherwirkung, Abrasion, Deflatation, terrestrische und marine Sedimente, konkordante und diskordante Lagerung, Eruptivgesteine, Vulkanismus, Horstbildung, Verwerfung, Faltung, Muldenbildung usw., werden an passender Stelle bei der speziellen Geologie, d. h. bei den in der näheren und weiteren Umgegend auftretenden Formationen beobachtet und erklärt. Von der Gegenwart ausgehend, werden alluviale Vorgänge und Vorkommnisse aufgesucht und aufgezählt, daran schließen sich diluviale Erscheinungen, wobei sich Gelegenheit bietet, auf die kulturgeschichtliche Entwicklung der Menschheit (Steinzeit, Bronzezeit, Eisenzeit), aufmerksam zu machen. Räumlich vom Nahen zum Entfernten fortschreitend werden zunächst auf dem unweit der Stadt gelegenen Seeberge geologisch ältere Ablagerungen, weil auffallend hervortretend, indes früher besprochen, so der Muschelkalk, an den sich Keuper und Lias anschließen, bis mit Übergehung der Lücken in der geologischen Aufeinanderfolge der Abschluß mit Diluvium und Alluvium wieder erreicht wird. Für Gotha, das in geologischer Beziehung sehr günstig gelegen ist, bieten sich zwei Hauptobjekte der Besprechung: 1. der erwähnte Seeberg mit seinen triassischen Ablagerungen nebst Lias, in Niederungen Diluvium und Alluvium, und 2. der 2—3 Stunden entfernte Thüringer Wald mit Ablagerungen der archäischen, paläozoischen Zeit und bezüglicher Eruptivgesteine, umsäumt von mesozoischen Bildungen. Hierbei ausgehend von der Kant-Laplaceschen Theorie werden die ältesten Ablagerungen und deren Störungen zuerst besprochen, bis im mesozoischen Zeitalter im Buntsand und Muschelkalk der Anschluß an das erste Objekt (die Ablagerungen des Seebergs) erreicht ist. Der fehlende mittlere und obere Jura, die Kreide- und Tertiärformation werden auf Grund der geologischen Tafeln von Fraas nur erwähnt, ihr Vorkommen außer Landes berührt. Beide Unterrichtsobjekte bilden Unterrichtszentren und besitzen überdies in Richtung, Gestaltung (Horstbildungen) manche Ähnlichkeiten.

Für beide, den Seeberg und Thüringer Wald, suchte ich im Laufe der Zeit Veranschaulichungsmittel zu beschaffen. Wenn auch Exkursionen an Ort und Stelle die gegebenen, natürlichsten Anschauungsmittel gewähren, so sind doch bei Repetitionen und Zusammenfassungen gewisse Hilfsmittel nicht zu entbehren. Ohne Rücksichtnahme auf die trefflichen Demonstrationsmittel, welche Joh. Walther in seiner „Vorschule der Geologie" angibt oder auf die gelegentlich verwendeten vorzüglichen geologisch-paläontologischen Tafeln von Fraas Rücksicht zu nehmen, führe ich hier nur selbstgefertigte oder von Schülern kopierte Unterrichtsmittel auf:

1. Vergrößerte geologische Karten vom Seeberg nach Bauer (3 : 1 $^1/_2$ m) und vom Thüringer Wald und Vorland nach H. Credner (freilich veraltet), zum Massenunterricht geeignet.

2. Profile durch den Seeberg nach Bauer, Aufrisse der den Seeberg

angehenden Formationen, vergrößerte Profile durch den Thüringer Wald nach Regel, Profil durch den Brandleitetunnel.

3. Relief vom Thüringer Wald in Arbeit (NB. was geologische Farbengebung anbelangt).

4. Photographien interessanter Aufschlüsse, Ausschnitte aus Zeitschriften und Reklamebogen, soweit sie die Geologie betreffen.

5. Geognostische Sammlung der Gesteine des Landes (bis jetzt 790 Nummern des Katalogs).

6. Petrefaktensammlung aus sämtlichen Formationen, insbesondere Landesfunde.

7. Mineralogische und terminologische Sammlung.

Vor allem lag mir daran, in vorliegender Arbeit hervorzuheben:

8. Reliefdarstellungen vom Seeberg, und

9. Profile durch den Thüringer Wald.

Relief vom Seeberg bei Gotha.

Es umfaßt das zirka 60 qkm große Gebiet zwischen den Dörfern Seebergen, Siebleben, Günthersleben, mit dem Seeberge inmitten, dazu das der Stadt Gotha nebst Krahnberg bis zum Dorfe Remstedt; Seeberg und Krahnberg treten bei einer Überhöhung von 1 : 3 deutlich hervor. Zur Vergleichung liegen zwei Ausführungen vor, auf einem Relief ist die Oberfläche topographisch, auf einer zweiten Tafel (je 1 m lang, 1/2 m breit) geologisch koloriert. In zwei Kästen daneben sind Belegstücke sämtlicher hier vorkommenden Gesteine, mineralischer Einschlüsse und zahlreicher Petrefakten etikettiert aufgestellt und nach Formationen geordnet; das Ganze ist gegen Staub durch Glasbelag geschützt. Die Reliefdarstellung geschah auf Grund vergrößerter Meßtischblätter (1 : 2). Die Schichtenhöhen bestehen aus starker Lederpappe, welche den Isohypsen entsprechend ausgesägt und auf ein Brett aufgenagelt wurden, das an beiden Enden durch eingelegte Leisten geschützt ist, damit es sich nicht werfen kann. Die entstandenen Stufen wurden durch eine Mischung von Schlemmkreide und Leimwasser ausgeglichen, mittels Sandpapier geglättet und nach mehrfacher Grundierung in Bleiweiß und nach Polierung mit einem in Terpentinöl getauchten Lappen vorbereitet zur Auftragung der Ölfarben; das eine in hellgraubraun, hell- und dunkelgrün, wie es bei landschaftlichem Kolorit üblich ist, Wege gelb, Häuser rot, das andere in den üblichen geologischen Farben. Wege, Bahnlinien, Verwerfungen wurden mit einer Reißfeder aufgetragen. Diese ausführlicher beschriebene Methode der Darstellung mag jetzt bekannt sein, damals 1883, als ich eine erste Ausführung für das Gothaer Museum fertigte, mußten die Erfahrungen erst auf Grund mehrfacher Proben gesammelt werden. Ein derartiges geologisches Relief bietet bessere Anschauung als die Karte — schon wegen der Vergrößerung — und wird dieses beim Unterricht wiederholt herangezogen. In der Größe der Meßtischblätter 1 : 25000 haben sich die Schüler der IV. Klasse, welche 1/2 Jahr lang bei mir Unterricht in den verschiedenen Manieren der Kartendarstellung erhalten (Strich-Schummer-Höhenschichtenmanier), geologische Karten gezeichnet und koloriert, und solche dienen bei Belehrungen im Freien als Anhaltepunkt.

Während obiges Anschauungsmittel dem Seeberge als dem einen Unterrichtsobjekte dient, sind zur unterrichtlichen Behandlung des zweiten Objektes

geologische Profile durch den Thüringer Wald

aufgebaut worden.[1]) Man stelle sich einen von Fichten umgebenen, halbkreisförmigen Pavillon im Seminargarten vor (Abbildung 1). Der massive, gedeckte Bau ist nach Norden zu offen, und somit dem Regenanschlag weniger ausgesetzt; die Wandhöhe beträgt 2 m, die Länge 7 m. Ein niedriges Eisengitter schützt vor direkter Berührung Unberufener. Im Winter bewahrt

Abb. 1. Geolog. Profil durch den Thüringer Wald.

ein Bretterverschlag den inneren Aufbau vor Feuchtigkeits- und Frostwirkung. An der senkrechten Rückwand erheben sich zwei kleine „geologische Wände". Die niedrigere, vordere — im Höhenmaßstabe von zirka 1:1450, im Längenmaßstabe von 1:14800 — stellt einen Längsschnitt dar, der in umgekehrter Reihenfolge dem erwähnten Handbuche von Thüringen von F. Regel entnommen ist, so daß Westen rechts, Osten links liegt, der natürlichen Lage entsprechend (Abbildung 2). Von Westen nach Osten, den Kamm des Thüringer Waldes entlang, sind nach den geologischen Karten von Beyschlag und Lepsius ungefähr berührt Hörschel a. W., Hohe Sonne, Ruhla, Inselsberg, nördliche

[1]) Kurze Beschreibung s. Zeitschr. „Aus der Natur". IV. Jahrg. 1908. H. 10. Leipzig, Verlag Nägele.

Fortsetzung der Hühnberge, Großer Buchenberg, Oberhof, Schneekopf, oberes Ilmtal bei Stützerbach, Neustadt a. R., Goldistal, Höhen unweit Steinheid (Sandberg), das Steinach-Ölse-Tettau-Haßlachtal. Die Namen der berührten Orte und Höhen können auf dem weißen Bande unterhalb der Vormauer abgelesen werden. Das darüberliegende, 12 cm zurückstehende, höhere Profil veranschaulicht, nach eigenem Plane, nach der geognostischen Übersichtskarte des Thüringer Waldes von Professor Dr. Beyschlag zusammengestellt, einen Querschnitt, Höhenmaßstab zirka 1 : 950, Längenmaßstab 1 : 6800, der schräg von Nordost nach Südwest über den Thüringer Wald verläuft, in gerader Linie von Gotha über Tabarz, Inselsberg, Altenstein bis Immelborn a. Werra. Von Gotha ab, nach Südost gewendet, machte sich in der Linie ein Knick nötig, um den naheliegenden – oben erwähnten – Seeberg einzufügen, ebenso war ein Knick von Immelborn in der Richtung Nordnordost bis Südsüdwest zum Bleßberg in der Vorderrhön angebracht, um einen für die

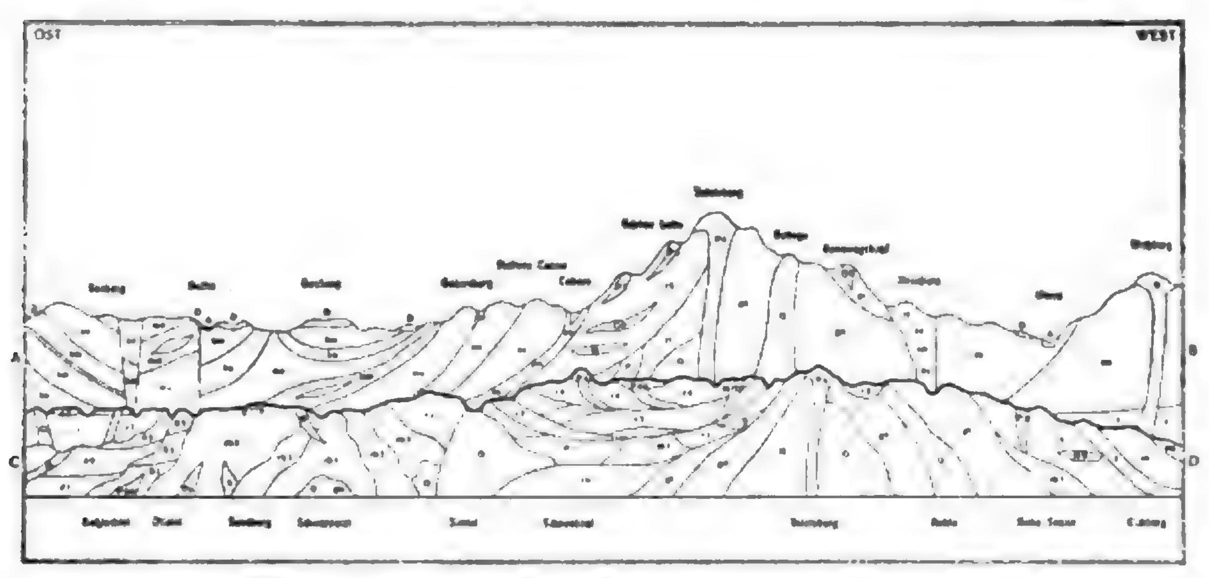


Abb. 2. Gezeichnetes Profil durch den Thüringer Wald.

Geschichte des Thüringer Waldes interessanten Basaltdurchbruch zu veranschaulichen. Die bezüglichen Namen von Ortschaften und Bergen sind an der flachen, oberen Hinterwand mittels Schablonen aufgemalt. Titel und Maßstäbe stehen auf der Giebelfüllung, die Erklärung der geologischen Abkürzungen, welche auf kleinen Porzellanschildchen an den betreffenden Formationen angebracht sind, ist auf den flachen Außenwänden der Mauer (rechts und links) abzulesen. Das Steinmaterial, zirka 15 Zentner an Gewicht, wurde in den berührten Gegenden des Thüringer Waldes, sowie in der nördlich von ihm (im Bilde links) gelegenen thüringer Mulde und in der fränkisch-hessischen Mulde (im Bilde rechts) in zirka 10 Jahren gesammelt. Meist sind sog. Handstücke gewählt, manche größere schieferartige Stücke (Glimmer-, Kambrische und Silurschiefer usw.) wurden hochgestellt, um das im Querschnitt (Bruch) verschwindende charakteristische Aussehen zu zeigen. Vorkommende Mineralien, z. B. Kohle, Eisen, Mangan, Schwerspat usw. und Petrefakten, besonders Leitfossilien sind in den betreffenden Formationen eingefügt worden, einige Schiefer mit Abdrücken sogar herausnehmbar. Die

ganze Gesteinsmenge ist mosaikartig in Zement, der nirgends aufdringlich hervortritt, eingebettet. Diese Maurerarbeit wurde in den Sommermonaten von 1906 und 1907 vom Verfasser, nachdem er in die Kunst der Zementbehandlung durch einen Fachmann eingeweiht war, ausgeführt. In dem kleinen Maßstabe der beigefügten Abbildung 1 heben sich die beiden Schnitte nicht deutlich ab, die Darstellung ist infolge der halbkreisförmigen Gestalt der Mauer verzogen.

Der Aufbau selbst erklärt sich aus der Zeichnung (Abbildung 2). Die Buchstaben bedeuten die üblichen geologischen Abkürzungen der betreffenden Formationen. In Kürze diene zur Erläuterung, daß auf dem Querprofil A – B von Tabarz bis Altenstein das Massiv des Thüringer Waldes zu verstehen ist, mit P4 Porphyrdurchbruch des Oberhofer Rotliegenden, westlich gn (Gneisähnliches Gestein), G (Granit), gl (Glimmerschiefer), zu, zm, zo, zr (Zechstein), GP (eingelagerter Granitporphyr), östlich r1, P1 (Gehrener Rotliegendes), r3 (Goldlauterer Rotliegendes), mit M (Melaphyr), OP (Orthoklasporphyr), P3 (Porphyr), zu usw. (Zechstein). In der Thüringer Mulde: su, sm, so (Buntsand), mu, mm, mo (Muschelkalk), ku, km, ko (Keuper), l (Lias), D (Diluvium). In der hessisch-fränkischen Mulde außerdem: z (Zechstein), B (Basalt), A (Alluvium). Im Längsprofil C – D kommen hinzu: r5 (Tambacher Rotliegendes mit Melaphyr und Porphyr), cb1 (Kambrium), in der Mitte r2 (Manebacher Rotliegendes), r4 (Oberhofer Rotliegendes), MD (Mesodiabas der Hühnberge), links cb1, cb2, cb3 (Kambrium), π (Porphyroid), K (Kersantit), s1, s2, s3 (Silur), d1, d2, d3 (Devon), c1, c2 (Kulm, Karbon), D (Diabas).[1])

Das sehr mannigfaltige Material an Gesteinen erklärt sich daraus, daß kaum ein anderes deutsches Mittelgebirge auf verhältnismäßig kleinem Raum so reich an Formationen ist wie der Thüringer Wald. Die Profile bieten eine annähernd vollständige geognostische Sammlung vom Thüringer Walde, darin liegt der bleibende Wert, während die Richtigkeit mancher Annahme in der Lagerung bemängelt werden kann. Darum haben solche Profile ihre Gegner wie ihre Verfechter. Gewiß wissen wir wenig über den unterirdischen Verlauf der einzelnen Schichten, aber es ist durchaus erlaubt, sich eine Vorstellung der Aufeinanderfolge auf Grund der Oberflächendarstellung der geologischen Karten zu machen. Bei einem größeren Gebiete, z. B. dem Thüringer Walde, werden solche Profilaufstellungen mehr oder weniger schematisch sein. Alle Schemabilder sind in gewissem Sinne unrichtig, da sie Nebensächliches vernachlässigen müssen, während sie andere Dinge über Gebühr betonen. Hypothesen sind unvermeidlich. Beweise für die wirklichen Lagerungsverhältnisse zu erbringen, wofern nicht zahlreiche Tiefenbohrungen ausgeführt sind, dürfte auch dem Fachgeologen Schwierigkeiten bereiten. Um die problematische Unterlagerung von bekannten Oberflächenformen nicht ins Ungemessene fortzusetzen und dadurch zweifelhafter zu machen, sind daher z. B. auf der östlichen Hälfte des Querschnittes nur Keuper und Muschelkalk (Buntsand am Waldrande) aufgenommen worden, in der westlichen nur

---

[1]) Eingehendere Beschreibung s. Programm d. Gothaer Seminars 1909. Langensalza, Verl. Beyer u. Söhne.

Buntsand und Zechstein. Aus diesem Grunde wurde auch die kleinere Mauer (Längsschnitt) vorgeschoben, um tiefere unbekannte Lagen der Hinterwand zu verdecken. Beide Profile sollen das Interesse an der heimatlichen Natur, besonders an bisher mehr oder weniger vernachlässigten Gebieten derselben, erwecken und dem Schüler täglich Gelegenheit gewähren, sich die geologische Folge der Schichten einzuprägen und das Gesteinsmaterial der betreffenden Formationen zu betrachten. Aber noch mehr: durch das Längsprofil kommt auch die geologische Zweiteilung des Thüringer Waldes, gegeben in der Linie Amt Gehren—Unterneubrunn (im Bilde zwischen Ilmtal und Schwarzatal), zur Erkenntnis. Ferner bieten beide Profile Gelegenheit, die Entstehungsgeschichte des Thüringer Waldes zu demonstrieren. Der für die neuere Annahme der Aufrichtung des Thüringer Waldes (als Horstbildung zur Tertiärzeit in herzynischer Richtung) wichtige „Sandberg" mit Zechstein und Buntsand auf kambrischem Schiefer bei Steinheid ist angedeutet worden, desgleichen fehlt es nicht an verkieseltem Zechstein auf dem Rücken des Rotliegenden bei Oberhof. Diese geologischen Dokumente besagen, daß die Gegend des heutigen Waldes einst von Zechstein und Buntsand überkleidet gewesen ist. Der Basaltausbruch des Bleßberges wird gleichfalls mit der Bodenbewegung zur Tertiärzeit in Verbindung gebracht. Im Querprofil tritt der Horst mit älterem Rotliegenden, Granit, gneisähnlichem Gestein und Glimmerschiefer aus den gesunkenen Randzonen von Zechstein und Buntsand und den anstoßenden Gebieten der thüringischen und fränkisch-hessischen Mulde mit ihren Schollenbrüchen und Verwerfungen deutlich hervor. Somit können auch zur Genüge Belehrungen über historische, dynamische und tektonische Geologie gegeben werden, und die eingefügten Versteinerungen erläutern sowohl den Begriff der Leitfossilien als sie auch zu einer Übersicht der Entwicklungsgeschichte der Lebewesen herangezogen werden können. Die mineralischen Einschlüsse endlich ermöglichen eine Zusammenstellung der wichtigsten Mineralien. Und nicht nur der heimatlichen Geologie kann Rechnung getragen werden, sondern es bietet auch die Erwähnung des älteren variskischen Gebirges (Gegend bei Ruhla und Schwarzatal) die Möglichkeit, den geologischen Bau Deutschlands in großen Zügen zu skizzieren.

Ein Lehrbuch für den Schüler ist nicht eingeführt, wohl aber bilden F. Regels mehrfach erwähnte Arbeit „Wie ist der Thüringer Wald entstanden" und die „Geologische Heimatskunde von Thüringen" von J. Walther wichtige Behelfe.[1]) Erstere Arbeit befindet sich in der Hand des Schülers und wird zum Schlusse des Kursus gelesen und eingehend besprochen; das zweite Buch wird gern gekauft. Tatsächlich folgen die Schüler mit Interesse dem Unterrichte und vermögen auf geologischen Spezialkarten heimatliche Verhältnisse abzulesen und deren Lagerung zu erklären.

Mit diesen Erfolgen erachtet der Verfasser den Zweck seiner geologischen Anschauungsmittel für erfüllt.

---

[1]) Sehr gute Dienste leistet auch die Arbeit von Dr. Amm-Meiningen „Über die geologische Entstehung Thüringens" in Thüringen in Wort u. Bild. II. Bd.

Die Wandtafelzeichnung des Lehrers.

Die Wandtafelzeichnung des Lehrers veranschaulicht und kann das Interesse am Unterricht wecken und wach erhalten. Wer neben dem Wort die Kreide zu gebrauchen versteht, der hat ein Mittel, leichter und schneller in die sinnlich faßbare Welt einzuführen. Wer hätte nicht die einfache Faustskizze in der Naturkunde schätzen gelernt und sie als Quelle der Erkenntnis angesprochen? Um aus dem vielgestaltigen Ganzen der Natur das Wesentlichste herauszuholen und darzustellen, gibt es kein besseres Mittel, als die schlichte Zeichnung an der schwarzen Wandtafel. Daß sie mehr und immer mehr sich in den Dienst des Unterrichts stelle, das fordert die neuzeitliche Pädagogik mit vollem Recht. Sie ist es auch, die nicht müde wird zu betonen, daß zu solcher Arbeit eine spezielle Veranlagung nicht notwendig sei. Wer für das Wort Zeichnung Bilderschrift setzt, der verlegt den Schwerpunkt in rechter Weise. Nicht die Darstellung ist die Hauptsache, sondern

Abb. 1. Verbindung von Papier und Schwamm: Der Maulwurf (aus Papier) wühlt sich seine Gänge im Erdboden (Kreidewischfläche, mit Hilfe eines feuchten Schwammes).

die Klarheit der Vorstellung. Was ich im Kopfe habe, das habe ich auch in der Hand. Das technische Element soll damit natürlich nicht beiseite geschoben werden, es wird überall da stark mitsprechen, wo die Natur und die Vorgänge in ihr nicht schematisch, sondern erscheinungsgemäß dargestellt werden sollen. Wer diesen Schritt nach vorwärts wagen will — und es ist zu wünschen, daß niemand davor zurückschrecke — dem sei ein Wegweiser empfohlen, den soeben Dr. Weber, München, herausgegeben hat.[1]) Die hier abgedruckten Bilder sind dem Werke entnommen und lassen ahnen, in welch umfassender Weise der Verfasser an die Materie herantritt.

Schon rein technisch gibt er allen denen Anregung, die sich noch nicht eingehender zeichnerisch betätigt haben. Die Arten der Strich- und Tonerzeugung werden entwickelt und vorgeführt und auf ihre Ausdrucksmöglichkeit hin untersucht. In Abb. 1 ist gezeigt, wie selbst die einfachste schema-

[1]) Die Technik des Tafelzeichnens. Von Dr. E. Weber. 40 teils farbige in Kreidetechnik gezeichnete Tafeln nebst Erläuterungsheft mit 6 Illustrationen. Leipzig, B. G. Teubner. In Mappe M. 6.—.

Digitized by Google

Aus: **Dr. E. Weber, Die Technik des Tafelzeichnens.**

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig.

Beispiele: Birken für die Wirkung von grellen Farben. Friedrich der Große für das farbige Kreideporträt. Unteroffizier für die Eindeckung der von einer Kontur umgrenzten Fläche. Soldaten für farbige Silhouettierung.

Digitized by Google

VERSITY OF CALIFORNIA

tische Zeichnung durch geeignete technische Behandlung in ihrer Anschaulichkeit gehoben werden kann. Ein Kreidewischton bedeckt die ganze Tafel. Der feuchte Schwamm setzt den Himmel und die Gänge im Erdboden hinein und schließlich spaziert der unverwüstliche „Wühler" — aus Papier ausgeschnitten — in den Gängen herum. Es ist nicht schwer zu erkennen, wie hier im sinngemäßen Entstehenlassen der Darstellung wertvolle bildende Momente liegen. Hier spricht jeder Strich und ist eine Illustration zu den Worten des Lehrers. Niemals wird das fertige Abbild, das urplötzlich vor die Klasse gestellt wird, diese unmittelbare Wirkung haben.

Es ist nun unbedingt notwendig, daß auch bei der erscheinungsgemäßen Darstellung das Bild vor den Augen der Klasse entstehe. Hier heißt es nun für den Zeichner, vorher gehörig zu beobachten und darzustellen, damit die charakteristische Form geistiges Eigentum werde. Ein gutes Formengedächtnis ist alles. Unsere eigene Erziehung hat uns nicht viel mitgegeben und es gilt nachzuholen, um bestehen zu können. Bis zum Merken der geometrischen Form haben wir es zur Not alle gebracht. Diese Tatsache verleitet uns gar zu leicht, die gedächtnismäßige Aneignung der organischen Welt unter Zuhilfenahme der geometrischen Grundlage zu versuchen. Das führt schnurstracks an der bildenden Arbeit vorbei. Es kann nicht genug vor diesen Eselsbrücken gewarnt werden. Das Gedächtnis wird hier mit Dingen belastet, die gar nichts zum Gelingen der Zeichnung beitragen, weil sie vollständig wesensfremd sich an die Darstellung äußerlich anheften und unter allen Umständen verhindern, daß die Zeichnung eine individuelle Gestaltung erhalte. Und dieses persönliche Moment bildet ja gerade den Reiz einer solchen Zeichnung, der auch vom Kind empfunden wird.

Abb. 2. Verbindung von Strich und Fläche: Palme, Fichte, Kiefer, Pappel.

Digitized by Google

Hierüber verbreitet sich Dr. Weber ziemlich eingehend und ein Kapitel vom Künstlertum des Lehrers zieht am Auge des Lesers vorüber. Beinahe möchte ich sagen, im Interesse der allseitigen Inangriffnahme des Zeichnens im Unterricht sind die Anforderungen zu hoch geschraubt. Auch das prächtige Bildmaterial wird denjenigen mutlos machen, der mit dem besten Willen an die Sache herantreten möchte, aber eben nur diesen besten Willen mitbringt. Weber hat vergessen zu sagen, daß es neben der äußerst geschickten Darstellungsweise, wie sie z. B. auf den farbigen Beilagen auftritt, die unbedingt den durchgebildeten Zeichner oder die Höchstbegabung erfordert, daß es neben dieser noch unendlich viel einfachere Bildkunst gibt, die auch noch bestehen kann. Im schlichtesten Wort kann eine Seele liegen, ebenso kann aber auch in der unbeholfensten Zeichnung warmes Leben pulsieren. Und das eine bedenke man doch auch: Das Kind der Unter- und Mittelstufe bringt für raffinierte Darstellung wirklich noch nichts mit, versteht vielleicht eine Ausdrucksweise, die sich der seinen nähert, besser, als eine, die dem Kenner Bewunderung abnötigt.

Abb. 3. Unten: Gegenbeispiel — oben: Beispiel.

Auch noch in einer mehr technischen Beziehung geht Weber wohl zu weit. So sehr natürlich alles das zu unterschreiben ist, was er vom negativen und positiven Bild sagt — Beispiel und Gegenbeispiel in Abb. 3 lassen erkennen, was er damit meint — so bedenkt er doch nicht, daß er damit etwas fordert, was nur der durchgebildete Zeichner beherrscht. Mit dem

Abb. 4. (Reine Konturenzeichnung:) Zaunkönig. (Konturen und eingedeckte Lichtflächen:) Schwalbe. (Auftragen des Lichtes:) Pferdekopf.

Digitized by Google

Aus: **Dr. E. Weber, Die Technik des Tafelzeichnens.**

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig.

Beispiele: Schneeglöckchen für die Benutzung des Tafelgrundes zur Schattierung. Roter Klee für „gepatzte" Kreidepunkte. Vögel für einfache Schattierung durch Farbe. Froschköpfe für Benutzung von Papier bei Tafelexperimenten (Zunge). Fliegenschwämme für Auftragung der Farben und Erreichung der Schatten durch Verwischen. Schema des Wasserkreislaufes für Farben als Mittel zur deutlichen Gliederung und scheinbarer Bewegung.

Digitized by Google

Licht zu modellieren ist unbedingt schwer und birgt die Gefahr des Verunglückens viel mehr in sich, als das Arbeiten mit Schattentönen, die allerdings bei der Tafelzeichnung hell auf dunklem Grunde stehen. Wenn ich mir weiter überlege, daß doch das Kind von der Art, wie der Lehrer an der Tafel zeichnet, auch für seine Darstellung mit Bleistift auf weißem Papier etwas abbekommt, dann muß ich offen gestehen, ich verzichte lieber auf volle Wahrhaftigkeit inbezug auf malerische Darstellung und nehme das negative Bild in Kauf, das nebenbei vom Kind als solches gar nicht empfunden wird. Daß gegen sparsames Auftreten des Positivprinzips, wie es Abb. 4 zeigt, nichts einzuwenden ist, ist wohl selbstverständlich, und auch die Winterlandschaft in Abb. 5, die gewiß jeder so darzustellen versuchen wird,

Abb. 5. Schwamm und Kohle als Darstellungsmittel: Himmel und Wände des Hauses gewischte, Schnee ungewischte Kreide, dunkle Schatten mittels schwarzer Kohle aufgetragen.

kann mich nicht veranlassen, in tausend anderen Fällen anders — naturgemäßer — zu verfahren.

Etwas anderes ist es wohl beim vollfarbigen Bild. Wenn ich die schwarze Tafelfläche überhaupt als nichtvorhanden annehme, alle Töne breit einsetze, dann werde ich auch die Schattenwirkung mit dunklerer Farbe hinzunehmen, und so eine der Wirklichkeit nahe kommende Darstellung erhalten. Hier ist es nun aber die Frage, ob es nicht verkehrt ist, auf die schwarze Tafel zu zeichnen, ob nicht ein getöntes Packpapier einen bei weitem geeigneteren Untergrund bilden würde.

Solche und ähnliche Fragen weckt die Arbeit Dr. Webers, ein Zeichen, daß sie anzuregen vermag, sich mit der Angelegenheit zu beschäftigen. Und das wohnt ihr im höchsten Grade inne. Das ist auch der ausgesprochene Zweck der Arbeit, sie will nicht eine Vorlagensammlung sein, sie will zeigen, wie es einmal ein warmherziger Lehrer auf seine Weise versucht hat. Ein

Digitized by Google

anderer mache es anders, jeder auf seine Weise, aber er versuche es. Und er nehme dazu ruhig das Werk Webers zu Hilfe. Die reiche Erfahrung eines Mannes, der in Wort und Bild etwas zu sagen hat, wird ihn auf seine eigenen Wege bringen.

Allgemeine Pädagogik.

Von E. Hiemann.

Alex. v. Gleichen-Rußwurm, Bildungsfragen der Gegenwart. Berlin. Verlag v. Karl Curtius. 1 M.

Es berührt uns sympathisch, daß ein Nachkomme Schillers in entschiedener Weise seine Stimme erhebt zugunsten einer Modernisierung unserer Bildung in den höheren Schulen bis zur Universität auf Grundlage des modernen Fortschrittes und der modernen Verhältnisse. „Der Menschheit die richtigen Schulen zu geben, ist die Hauptaufgabe der gesamten Kultur." Dieser einleitende Satz läßt den hohen, idealen Standpunkt des Verfassers erkennen, der einen Feldzug gegen das rein pedantische und theoretische Studium führt, das weder notwendig für das praktische Leben ist, noch zu unserem Glück etwas beitragen kann. Auch dieses Buch wird die alte Burg noch nicht brechen, aber eine Bresche mehr wird es in die Mauer legen. Die Ausstattung ist trotz ihrer Einfachheit geschmackvoll.

Kerp, Heinrich, Die Erziehung zur Tat und zum nationalen Lebenswerk. Breslau. Hirt. 2,50 M.

Auch dieses Buch ist hervorgegangen aus der Erfahrung und aus dem Bewußtsein, daß unsere Schule nicht leistet, was sie leisten sollte und könnte. Alle Zeitungen sind davon voll, alle Bücher pädagogischen Inhalts behaupten es, weisen es nach, und jeder aufmerksame Vater erlebt es an seinen Kindern, aber anders wird es nicht, denn nirgends übt die Macht der Tradition eine so gewaltige Herrschaft aus, als in der Schule. Darum ist es erfreulich, wenn sich die Stimmen auch derjenigen erheben, die im Schulwesen eine Aufsichtsstellung einnehmen, wie der Verfasser dieses Buches, der Kreisschulinspektor ist. Im allgemeinen – einzelne Ausnahmen abgerechnet – dankt die pädagogische Wissenschaft den Schulaufsichtsbeamten nicht viel Wertvolles; sie waren und sind häufig allzu eifrige Interpreten der Gesinnung höherer Vorgesetzter, auch wenn deren Anschauungen der Schule nicht zum Segen gereichten. Will das Buch auch nicht eine Reformation an Haupt und Gliedern, so bringt es doch sehr viel Beherzigenswertes; nur die Verquickung von Vaterlandsliebe mit dynastischen Fragen können wir nicht gutheißen. Der Grundgedanke ist: Fortentwickelung der Lernschule zur Erziehungsschule unter Berücksichtigung der kindlichen Eigenart im Interesse des Vaterlandes. Es ist das nichts absolut neues, aber es muß immer wieder gesagt werden.

Voigt, Th. P., Mein Kind. Leipzig, Theod. Thomas. 3,50 M.

Ein Erziehungsbuch für Eltern, das wir umsomehr empfehlen können, als es in leichtfaßlicher Weise die Eltern belehrt, wie man im 20. Jahrhundert die Kinder zu erziehen hat, um sie zu umsichtigen und tüchtigen

Menschen zu machen, die — auf sich selbst gestellt — sich im Leben zurechtfinden. Alle wesentlichen Faktoren in der Entwickelung des jungen Menschen werden eingehend gewürdigt. Jede Einseitigkeit, besonders auch in religiöser Beziehung, wird streng vermieden. Immer ist es die Hauptaufgabe, die natürliche Entwickelung des wachsenden Menschen helfend, unterstützend zu fördern, Hindernisse aus dem Wege zu räumen. Als Erziehungsbuch für Eltern berücksichtigt es die modernen pädagogischen Ideen — siehe auch die Frage der sexuellen Erziehung — und füllt somit eine tatsächlich vorhandene Lücke aus; Eltern kann es daher warm empfohlen werden.

Gundlach, W., Prof. Dr. phil. et jur., Eine neue Reformation. Reden an die deutsche Nation. Frankfurt a. M. Neuer Frankf. Verlag. 2 M.

Der Autor ist gewissermaßen ein Opfer des einstigen reaktionären preußischen Universitätsdezernenten Althoff, der eine Habilitierung desselben an der Universität hintertrieb, weil er, der sich als Mitarbeiter an den Monumenta Germaniae historica einen Namen gemacht hatte, beabsichtigte, das Verhältnis zwischen Staat und Kirche einschließlich des Urchristentums zu seinem Hauptarbeitsgebiet zu machen und objektiv darzustellen. . . Das Buch bringt sechs Reden, von denen die ersten drei die Untersuchungen über das Urchristentum enthalten, das, seines göttlichen Ursprungs entkleidet, sich einfach als ein reformiertes Judentum darstellt, dessen sittlicher Kern aber ungeschmälert bestehen bleibt. Mit rücksichtsloser Konsequenz werden aus diesem Nachweis die Folgerungen gezogen für unser Verhältnis zur Kirche und für die Erziehung des Volkes. Es handelt sich bei den Reformvorschlägen um Grundzüge, über deren Einzelheiten wir nicht streiten wollen. Wir freuen uns des großen Zuges, der durch das Buch geht und der es zu einer bedeutenden Erscheinung auf dem Büchermarkte stempelt. Würden unsere Schulgewaltigen von sachlichen Gesichtspunkten bei ihren Maßnahmen geleitet, dann dürfte das Buch nicht ohne Einfluß auf ihre Maßnahmen bleiben.

Lindheim, Alfred v., Saluti juventutis. Der Zusammenhang körperlicher und geistiger Entwickelung in den ersten zwanzig Lebensjahren des Menschen. Eine sozial-statistische Untersuchung. Mit mehreren Abbildungen, zahlreichen Tabellen und graphischen Darstellungen im Text, sowie fünf zum Teil farbigen Tafeln. Leipzig und Wien. 1908. Franz Deuticke. 10 M.

Den Müttern ist dies Buch gewidmet; in Wirklichkeit gehört es in die Hand derjenigen, die über die Erziehung der heranwachsenden Jugend an höchster Stelle zu wachen haben, in die Hand der Kultusminister, der Abgeordneten usw. Das Schlußkapitel enthält Richtlinien für die staatliche Gesetzgebung. Gleich weit entfernt von medizinischer wie von pädagogischer Fachwissenschaftlichkeit hat der Verfasser — selbst niederösterreichischer Landtagsabgeordneter — unterstützt durch wissenschaftliche Gutachten hervorragender Gelehrter, durch seine umfassenden Untersuchungen die feste Grundlage zu einer dem Heile der Jugend und des Staates dienenden staatlichen Gesetzgebung geschaffen. Aber auch für den Lehrer ist das Werk von grundlegender Bedeutung, indem es in Kapitel V die Zeit der Schule behandelt und namentlich die Beziehungen zwischen körperlicher und geistiger Entwicklung

Digitized by Google

des Kindes im Schulalter zur Darstellung bringt, neben den natürlichen Grundlagen der Entwicklung des Menschen in den übrigen Abschnitten.

Adolf Diesterwegs Pädagogik. Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. 1. Teil: Das Allgemeine. 7., durchgesehene, vermehrte und in der Literatur bis 1906 fortgeführte Auflage. 2. Teil: Das Besondere. 6. Auflage. Bearbeitet und herausgegeben von Karl Richter. Frankfurt a. M. und Berlin. Verlag von Moritz Diesterweg. 1907. 3 M. und 4 M.

Zum Lobe der Pädagogik Diesterwegs, dieses selbständigen Interpreten Pestalozzischer Ideen, auch nur ein Wort noch zu sagen, ist vollkommen überflüssig. Der Wegweiser gehört an erster Stelle in die Bibliothek jedes deutschen Lehrers, auch in die des allermodernsten. Der 1. Teil ist ein unveränderter Abdruck der 4. und letzten, von Dittes selbst geleiteten Ausgabe. Im 2. Teile hat der Herausgeber an Stelle der von Mitarbeitern herrührenden Abschnitte Äußerungen Diesterwegs über die einzelnen Lehrgegenstände herangezogen und verwertet, so daß dadurch der Titel, der beiden Teilen voransteht, vollkommen gerechtfertigt ist. Gerade in der Feinfühligkeit gegenüber den Lehren des Meisters und sodann in der umfassenden Sach- und Literaturkenntnis, mit denen der Herausgeber die schwierige Arbeit durchgeführt und die pädagogischen Anschauungen Diesterwegs als ein abgerundetes und geschlossenes Ganzes herausgearbeitet hat, beruht neben dem Werte der Diesterwegschen Pädagogik überhaupt der dauernde Wert der Arbeit Karl Richters.

Itschner, H., Unterrichtslehre. Unterricht gefaßt als Entbindung gestaltender Kraft. 1., allgemeiner Teil. Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig. M. 4,80, geb. M. 5,40.

Dem 1. Teile sollen noch 2 Teile folgen, die sich mit den einzelnen Unterrichtszweigen und mit der historischen Entwicklung des Unterrichtsproblems befassen sollen. Der vorliegende 1. Teil ist ein Werk von besonderer Eigenart. Ich bin mit manchen, ja, fast möchte ich sagen, mit vielen Einzelheiten nicht einverstanden — wie könnte das bei der betonten Eigenart auch anders sein, aber als Ganzes verdient das Buch uneingeschränktes Lob. Erziehung zur Persönlichkeit durch Selbsttätigkeit. Künstlerische Gestaltung des Unterrichts ist der Weg, der zum Ziele führt. Die Großen aller Gebiete und aller Zeiten liefern ihm Steine zu seinem Bau. Die Krönung dieses Baues findet der Verfasser in der echten Gemüts- und Herzensbildung und in der Moralität der Persönlichkeit. Das Hervorstechende an dem Buche ist nicht das Lehrhafte, sondern die Wärme der Begeisterung, mit der es geschrieben ist und die auf den Leser sich unwillkürlich überträgt.

Zeißig und Fritzsche, Praktische Volksschulmethodik. Ausgeführte Lehrproben und Entwürfe für Seminaristen und Lehrer. Leipzig. Julius Klinkhardt. M. 6,—, geb. M. 7,50.

Das Buch will durch Musterbeispiele in die Praxis des Unterrichts einführen. Es enthält von einer Anzahl mehr oder weniger bekannter Pädagogen mehr oder weniger ausgeführte Lehrbeispiele, die in die heutige Unterrichtsmethodik einführen sollen. Für Seminaristen und angehende Lehrer kann diese prak-

tische Volksschulmethodik zweifellos nützlich werden, wenn sie dazu führt, denkend an jeden neuen Stoff heranzutreten. Für den älteren Lehrer sind derartige Beispiele unnötig, denn er muß aus dem Wesen seiner Eigenart heraus seine eigene Methode gestaltet haben, und diese Methode ist auch die einzig wirksame, denn jede nachgeahmte muß zur Schablone werden und daher zur Mechanisierung des Unterrichts führen. Die Gliederung der Unterrichtsbeispiele ist, wo angängig, nach den Zillerschen formalen Stufen erfolgt. Mit der pädagogischen Auffassung des Wunders, des Dogma, der Gedichtsbehandlung, wie sie in dem Buche vertreten ist, stimme ich durchaus nicht überein.

Geographie.

Von R. Sieber.

II.

Einige Lehrbücher für die allgemeine Erdkunde sind sehr erfreuliche Erscheinungen. Besonders gilt das von Techter, Allgemeine Erdkunde. Halle 07. 2.80 M. Ohne irgend weitschweifig zu werden, gibt der Verfasser in einiger Ausführlichkeit das Wesentlichste aus der allgemeinen Erdkunde. Der Schüler findet in dem Buch Aufschluß über alle seine Fragen, und wenn es in manchen Stücken über den Rahmen des Unterrichts hinausgeht, ja oft für ein Lehrbuch ziemlich tief eindringt, so wird das bei der klaren und interessanten Darstellung jedem Strebsamen nur willkommen sein. Das Buch ist vornehmlich für den Gebrauch an Seminaren bestimmt, ist aber auch für andere höhere Lehranstalten zu empfehlen, wenn es da auch noch weiter über das Lehrziel hinausgeht. Für den Lehrer, der nicht in der Lage ist, sich ein größeres Handbuch zu kaufen, wird es dieses am besten ersetzen, ja man wird es gern neben einem solchen benutzen, ebensowohl weil es gute Zusammenfassungen als auch oft eine leichter verständliche, ausgeführte Darlegung gibt, wo das Handbuch manches voraussetzt. In dem Abschnitt über Kulturgeographie fehlen manchmal die geographischen Beziehungen, so sind z. B. die Staatsformen kurz charakterisiert und die bezüglichen Länder als Beispiele angeführt, was ja eigentlich nicht in die Geographie gehört; es mußten auch die geographischen Bedingungen für die Bildung der Staaten dargestellt werden.

Die „Physische Geographie" von Heinze (Leipzig 07. 2 M.) ist im allgemeinen etwas knapper gehalten und beschränkt sich darauf, dem Unterrichte zu dienen. Daß ein geologischer Abschnitt, der ja, streng genommen, nicht in das geographische Lehrbuch gehört, dabei verhältnismäßig breiten Raum einnimmt, ist aus praktischen Rücksichten zu rechtfertigen. Bei der Antropogeographie ist der geographische Gesichtspunkt auch nicht immer im Auge behalten. Der Abschnitt über Handels- und Wirtschaftsgeographie mit guten Übersichten wird sicher von vielen willkommen geheißen, wenn er auch nicht in die „Physische Geographie" gehört. Ein Anhang bringt kurz das Wichtigste aus der Kartographie.

Die Mathematische Geographie für Lehrerbildungsanstalten von Eggert (Leipzig 07. 1.50 M.) steckt das Lehrziel ziemlich hoch, es ist aber zu begrüßen, wenn dem Schüler ein Lehrbuch in die Hand gegeben wird, das nicht nur eine kurze Übersicht gibt, sondern etwas tiefer in den Stoff eindringt, ohne dabei das rechte Maß zu überschreiten. Die Darstellung könnte manchmal noch verständlicher sein und mehr ausführen. Gerade bei einem so schwer zu merkenden Stoff soll das Buch jederzeit eine Stütze sein. Wenn die Besprechung längere Zeit her ist, wird der Schüler aber vieles nicht mehr verstehen, z. B. § 11, 1. Bei Besprechung der Gründe für die Kant-Laplacesche Hypothese findet sich ein auch sonst in vielen Büchern verbreiteter Irrtum. Die übereinstimmende Richtung der Rotation mit der Revolution spricht nicht unbedingt für diese, sie ist vielmehr schwer vereinbar mit ihr. (S. Faye!) Auch haben nicht alle Körper des Sonnensystems gleiche Richtung der Revolution. Einige Satelliten sind hier einfach unterschlagen. Die vortreffliche Figurenausstattung sei besonders hervorgehoben.

M. Geistbecks „Leitfaden der mathematischen und physikalischen Geographie" (Freiburg 08. 2 M.) gibt den Stoff in kurzer Übersicht, die allerdings, als Übersicht betrachtet, sehr gut ist, für den Schüler aber häufig Schwierigkeiten bietet. Kein Schüler wird z. B. § 20, 2, die zweite Ursache für den Wechsel der Länge des wahren Sonnentages in dieser kurzen Fassung verstehen. Einige Male kommt durch die Kürze eine schiefe und einseitige Darstellung heraus, die sicher nicht auf Irrtum beruht, z. B. S. 113 in dem Abschnitt über den Begriff der Seen. Zahlreiche gute Abbildungen und Figuren tragen zur Anschaulichkeit bei. Das Literaturverzeichnis bildet einen trefflichen Wegweiser.

Das Interesse an den Kolonien zeigt sich auch auf dem pädagogischen Büchermarkt. Für den Schulgebrauch bestimmt ist: Wulle, „Die deutschen Kolonien" (Halle 07. 0.35 M.), ein Abdruck aus der Erdkunde für Lehrerbildungsanstalten. Es ist richtig, wenn unsre Kolonien im Unterrichte ausführlicher behandelt werden, als andre Länder, es kann aber nicht Aufgabe des Unterrichts und auch nicht des Lehrbuches sein, Stimmung für die Kolonien zu machen und mit dem Schüler Fragen zu behandeln, zumal auf Grund immerhin recht beschränkter und oberflächlicher Kenntnisse, über die es für den Erwachsenen schwer ist, sich ein Urteil zu bilden und zwar selbst noch auf Grund tieferer Beschäftigung. Dabei ist die Begründung in Wulles Heft durchaus nicht einwandfrei, unsre Kolonien sind z. B. nicht imstande, einen nennenswerten Bevölkerungsüberschuß aufzunehmen. Auch der vierte Grund ist nicht stichhaltig.

Ähnliches läßt sich gegen ein Buch einwenden, das für die Hand des Lehrers bestimmt ist: Geyer, „Die deutschen Kolonien". Berlin 08. 2.50 Mk. Auch die „methodische Seite" des Buches scheint uns verfehlt. Abgesehen davon, ist das Buch wohl zu verwenden, 30 kurze Schilderungen aus Reiseberichten und Zeitschriften werden besonders willkommen sein.

Ein treffliches Büchlein ist: „Unsere Kolonien" von Schnee aus der Sammlung „Wissenschaft und Bildung". Leipzig 08. 1.25 M. Es will nichts Geographisches bieten. Aus berufener Feder wird hier ein Bild der wirtschaftlichen Verhältnisse unsrer Kolonien gegeben. Sachkunde, reichliche

Stoffdarbietung in klarer, knapper Darstellung, die das Wesentliche hervortreten läßt, zeichnen das Buch aus. Es sei jedem, der sich einen Überblick über die wirtschaftlichen Verhältnisse unsrer Kolonien verschaffen will, angelegentlich empfohlen.

Sufferotts illustrierter Kolonialkalender 1909 bringt Geschichten und Abhandlungen über unsre Kolonien.

Die Kolonialliteratur führte uns schon zu Büchern, die für den Lehrer bestimmt sind.

Ein Führer auf dem Gebiete der Geographie will Scherer, „Geographie" (Leipzig 08. 2 M.) für den Lehrer sein. Scherer hat einen hohen Begriff von der wissenschaftlichen Weiterbildung des Lehrers. Präparationsbücher genügen für den Lehrer nicht, auch derjenige, der Geographie nicht als Spezialfach treibt, sollte von Zeit zu Zeit ein wissenschaftliches Werk studieren. Dabei ist Scherer ein kundiger Wegweiser und hoffentlich lassen sich viele von ihm führen. Indem er die Geschichte der Geographie und zwar besonders ausführlich in ihrer letzten an wissenschaftlicher Erkenntnis so reichen Epoche darstellt, ferner die Methoden der geographischen Forschung und Darstellung, leitet er am besten zu tieferem Studium an. Obwohl Scherer nichts für die unmittelbare Praxis gibt, wird durch die wissenschaftliche Vertiefung diese reichsten Gewinn haben. Das ausführliche Literaturverzeichnis, das auch den Verwaltern von Lehrerbibliotheken dienen will, ist im ganzen gut. Zu wünschen wäre die Angabe der Auflage und des Jahres bei den einzelnen Büchern.

Oppermann, Geographisches Namenbuch. Hannover und Berlin 08. 3.60 M. Das Buch gibt die Aussprachebezeichnung, Übersetzung, Ableitung, oft auch den Ursprung der Namen, wo es für den Namen von Bedeutung ist, auch kurze sachliche Erläuterungen. In Zweifelsfällen ist die abweichende Meinung ebenfalls gegeben, mit Angabe der Quelle. Auf Irrtümer und falsche Anwendung von Namen ist hingewiesen. Das Buch ist zuverlässig. Die Namen sind nach Ländern und sachlichen Gesichtspunkten geordnet, aber auch ein alphabetisches Verzeichnis ist beigegeben. Bezüglich der Menge der Namen genügt das Buch weitesten Ansprüchen.

Harms, Länderkunde von Europa. Leipzig 08. Das Buch des bekannten Verfassers hat unbestreitbar große Vorzüge, vor allem die instruktive Art der Darstellung, die durch zahlreiche Profile, Skizzen und Abbildungen unterstützt wird. Es gibt sehr viel Stoff. Allerdings auch manches Wortwissen und zwar aus Gebieten, die nicht in eine Länderkunde gehören. Das Buch würde gewinnen, wenn das Geschichtliche nur soweit berücksichtigt würde, als sich geographische Beziehungen ergeben, Geschichtstabellen aber auch in Anmerkungen wegblieben. Ebenso einiges aus der Kunstgeschichte. Der Abschnitt über Italiens Kunststätten und Kunstschätze bietet direkt höheres Töchterwissen, den Lehrern sollte man so etwas nicht vorsetzen. Auch die Zusammenfassung im Depeschenstil berührt unangenehm, man sieht dabei den Schüler im Geist, der Merkworte einpaukt. Die Größenbezeichnung der Städte durch Zeichen halte ich für unpraktisch, zumal für das Buch. Die Bilder sind nicht immer gut. Trotzdem sei das Buch empfohlen. Es ist zuverlässig. Landschaft, Bodenbau, hydrographische und klimatische Ver-

hältnisse, Siedelung, Volkstum und wirtschaftliche Verhältnisse sind gut charakterisiert, dabei manche interessante Einzelheit angeführt.

Geisel, Landschafts-, Völker- und Städtebilder. Halle 05. 2.20 M. Geographische und ethnographische Schilderungen im Anschluß an die geographischen Wandbilder von Lehmann, Hölzel und die ethnographischen Bilder von Lehmann-Leutemann. Eine gute Erläuterung zu den genannten Bildern würde vielen Lehrern willkommen sein. Diese Aufgabe ist mangelhaft gelöst, gerade wo das Buch am nötigsten gebraucht wird, wie bei vielen Details der Bilder, läßt es einen im Stich und gibt nur allgemeines, das man in jedem Buche findet. Geisel wollte sich aber nicht darauf beschränken, Erläuterungen zu den Wandbildern zu geben. Sein Buch ist aber auch in dem, wo es darüber hinausgeht, von zweifelhaftem Werte. Nebensächliches wird oft geboten, wo Wesentliches fehlt, so daß man ganz verzerrte Bilder erhält. Dazu viel Veraltetes. Die benutzten Quellen sind teilweise Präparationsbücher, die selbst erst aus zweiter oder dritter Quelle geschöpft haben. Durch die methodische Bearbeitung des Stoffes ist das Buch nicht besser geworden, dadurch haben auch benutzte Schilderungen, die ursprünglich frisch waren, ihre Lebendigkeit eingebüßt.

Steckel, Allgemeine Heimatkunde (Halle. 2 M.) bietet nichts Neues. „In welchem Orte wohnt ihr? — In welcher Straße? . . .“ „Liebe Kinder, in euren Gedanken seid ihr schon oft aus der Heimat. . . .“ Dann die Schulstube, ihre Ausdehnungen und Gegenstände, der Grundriß usw. Daß man noch wagt, den Lehrern solchen Unrat vor die Türe zu fahren!

Auch Dr. A. Mollberg, Heimatbildung (Weimar 08) bringt keine neuen Gedanken, hier werden uns aber gesunde treffliche alte Gedanken wieder einmal in frischer Form vorgeführt, und das tut immer wieder not. Kräftig wendet sich Mollberg gegen vielfach beliebte Arten der Heimatkunde. Anschauen draußen in der Natur, Beobachten, Erwandern, Erleben und Darstellen, darauf kommt's ihm an. Das Heftchen sei zur Beherzigung empfohlen.

Umschau.

Der preußische Kultusminister Holle ist seit langem krank und es ist wohl so gut wie sicher, daß er nicht wieder auf seinen Posten zurückkehren wird. Es würde also heute schon Gelegenheit sein, das Fazit aus seiner Tätigkeit zu ziehen, wenn es nur nicht so langer Überlegungen bedürfte, um das Gute zu finden, das man dem Scheidenden gern nachsagen möchte. Die Aufbesserung der Lehrergehalte ist im Verein mit der Aufbesserung aller Beamtengehalte erfolgt, was sonst noch geschehen ist, gehört nicht gerade in das Gebiet des Lobenswerten. Freilich darf man dem Kultusminister in diesem Falle nicht allzuviel Verantwortlichkeit für das Tun und Lassen des Kultusministeriums zuschieben, denn er ist bereits annähernd dreiviertel Jahr krank und beurlaubt. An seiner Stelle regiert der unverantwortliche Ministerialdirektor Schwartzkopff, er und in zweiter Linie der preußische Ministerpräsident tragen die moralische Verantwortung. Trotz der Abwesenheit des verantwortlichen Leiters des Ministeriums hat eine vierzehn Tage währende

Beratung des Kultusetats im preußischen Abgeordnetenhause stattgefunden, eine Tatsache, die in parlamentarisch regierten Ländern einfach unmöglich wäre. Am ersten Tage der Debatte war allerdings der Herr v. Rheinbaben erschienen, um zu erklären, das Staatsministerium sei bereit, „die ministerielle Verantwortung für die Vergangenheit, soweit sie nicht dem Herrn Minister Holle zufällt, zu übernehmen", aber die übrigen Tage glänzten die Herren, die am ersten Tage so bereitwillig sich zeigten, durch Abwesenheit. Der Erklärung kann man also nur den Wert einer Phrase beimessen. Es sollte wenigstens so aussehen, als ob alle parlamentarischen Gepflogenheiten erfüllt seien. Das „Berliner Tageblatt" hat aber vollkommen recht, wenn es diese Art des Parlamentarismus als Pseudo-Parlamentarismus bezeichnet. Das Abgeordnetenhaus dürfte sich eine derartige Behandlung nicht gefallen lassen, wenn es Anspruch auf Wertschätzung beim Volke erheben will, denn die Etatberatung bietet die einzige Möglichkeit, Wünsche und Klagen beim verantwortlichen Minister zur Geltung zu bringen.

Und der Wünsche und Klagen im höheren und niederen Schulwesen gab es genug. Da ist zunächst die Essener Klassenschule, von der ein Zentrumsabgeordneter Mitteilung macht. In Essen ist die Sache schon seit Jahr und Tag bekannt. Der Unterstaatssekretär kann keine Auskunft geben, da eine Untersuchung bisher nicht möglich gewesen sei, weil der Fachreferent wegen Krankheit noch nicht habe nach Essen reisen können. Die Sache verhält sich nach der Zuschrift des Vaters eines B-Klasse-Schülers an eine Essener Zeitung so: „Bei der Aufnahme in die Sexta kommen die Söhne wohlhabender Familien in die A-, der Rest in die B-Klasse. Ist ein Jahr vorbei, und werden nicht alle Schüler versetzt, so kommen meistens die Sitzengebliebenen in die B-Klasse und zwar auch die aus der A-Klasse. So kommt es, daß sich gelegentlich in den B-Klassen auch Söhne von A-klassigen Eltern befinden, und daß in manchen höheren B-Klassen beinahe zwei Drittel aller Schüler schon einmal oder zweimal sitzen geblieben waren. . . . Wird aus dem B-klassigen Kinde ein heranwachsender B-Mensch, so fühlt er, warum in der Turnstunde, in welcher beide Klassen vereinigt sind, der A-Schüler plötzlich aus der ihm zugewiesenen Riege heraustritt und in eine andere geht. ‚Es sind keine von der A-Klasse drin', antwortet er dem fragenden Lehrer. Und wenn er dann noch nichts fühlt, so bringt ihm das in der Klasse übliche ‚Sie' die Kluft zum Bewußtsein, und schließlich hört er, daß in dem und dem Jahre kein Abiturientenkommers stattfinden konnte, weil die aus der A-Klasse sich nicht mit den Bunken aus der B-Klasse an einen Tisch setzen wollten. Wundert man sich da, wenn ein Vater aus höherer Gesellschaftsklasse, dessen Sohn zufällig in eine B-Klasse gekommen war, bettelt, man möchte ihn bei nächster Gelegenheit in die A-Klasse setzen? Und wundert man sich, daß es geschah?"

Das Provinzialschulkollegium hatte schon seit Monaten Kenntnis von diesen Zuständen, ohne Abhilfe geschafft zu haben. Der Gymnasialdirektor Biese scheint allerdings ein Herr zu sein, der ganz besondere Anschauungen von den Rechten eines Schulleiters hat. In einer Zuschrift an die „Germania" aus Essen wird folgendes mitgeteilt: „Vor ein oder zwei Jahren hatte ein Gymnasialoberlehrer, damals in Essen, jetzt in Bonn, dem Sohne des Gym-

nasialdirektors Biese das Zeugnis ‚mangelhaft‘ ausgestellt. Als der Direktor dies aus den Zensurnotizen ersah, stellte er den Oberlehrer deswegen zur Rede. Dieser erklärte aber, die Leistungen seines Sohnes seien tatsächlich nur mangelhaft, worauf Biese erwiderte: ‚Ich kenne meinen Sohn besser und habe seine Leistungen genau verfolgt.‘ Der Oberlehrer entgegnete: ‚Ich bin bereit, Ihnen meine Einzelzensuren vorzuzeigen und Sie werden sich daraus überzeugen, daß Ihr Sohn in Wirklichkeit nur die Zensur ‚mangelhaft‘ verdient.‘ Trotzdem hat Gymnasialdirektor Biese die Zensur ‚mangelhaft‘ dann in ‚genügend‘ umgeändert. In einem anderen Falle sollten Prämien an die Schüler verteilt werden, speziell ein Buch über die deutsche Marine. Biese schlug demselben Oberlehrer als zu prämiierenden Schüler seinen eigenen Sohn vor. Der Oberlehrer erklärte: ‚Aber, Herr Direktor, das ist doch unmöglich, denn die Leistungen Ihres Sohnes sind doch nur mangelhaft‘, worauf Biese antwortete: ‚Aber mein Sohn interessiert sich für die Marine; er soll prämiiert werden.“ Der Sohn des Direktors Biese hat tatsächlich auch die Kaiserprämie erhalten.“

Das „Berliner Tageblatt“ glaubt übrigens aus den Angaben des „Statist. Jahrbuchs der höheren Schulen“ (B. G. Teubner, Leipzig) nachweisen zu können, daß auch das „Arndt-Gymnasium“ in Dahlem bei Berlin eine „Klassen“-Schule sei. Merkwürdig an der Sache ist nur, daß man sich im Lande der Vorschulen, die den Klassengeist von unten herauf großziehen, über das Vorhandensein einer Klasseneinteilung nach a- und b-klassigen Menschen allgemein aufregt. Diese Einteilung ist doch nur die Konsequenz des geltenden Systems. Übrigens haben andere Länder in dieser Beziehung vor ihrer eigenen Türe zu kehren. In Sachsen z. B. werden die Kinder in den größeren Städten von ihrem Eintritt in die Volksschule an nach dem Geldbeutel der Eltern geschieden; in Leipzig und Dresden in Bürger- und Bezirksschüler. Anderwärts ist es ähnlich. Die soziale Notwendigkeit der Einheitsschule ist unseren Gesetzgebern in Stadt und Land noch nicht zu Bewußtsein gekommen. Erst wenn das geschehen sein wird, darf man auf das Verschwinden der mittelalterlichen Rückstände in unserem Schulleben oben und unten hoffen.

Wie man seitens des Kultusministeriums bei der Besetzung von Professuren verfährt, zeigt der Fall Mahling. Der Frankfurter Konsistorialrat Mahling ist auf einen der bedeutendsten theologischen Lehrstühle Preußens berufen worden. Er hat niemals ein Lehramt an einer Hochschule bekleidet und kein einziges wissenschaftliches Werk verfaßt. Seine wissenschaftliche Tüchtigkeit – das entscheidende Moment bei Professorenberufungen – ist also nicht erwiesen. Diesem Einwand gegen seine Berufung wurde mit dem Hinweis begegnet, daß er ein hervorragender Kenner der Inneren Mission und auf diesem Gebiet praktischer Arbeit überaus tätig gewesen sei und deshalb nicht so viele Bücher habe schreiben können wie ein Privatdozent; übrigens sei er „Ehrendoktor der Theologie“. Freilich mußte sich das Kultusministerium aus der Fakultät heraus, die jenen „Ehren“doktor verlieh, die Erklärung gefallen lassen, daß man Bedenken gegen diese Ehrenbezeugung gehabt haben würde, wenn man solche Schlüsse daraus hätte erwarten müssen.

Alleinherrscher im Kultusministerium ist Ministerialdirektor Schwartzkopff, der Mann, dem Preußen alle rückschrittlichen Maßnahmen der letzten Jahre auf dem Gebiete des Schulwesens verdankt, der die Herrschaft der Kirche durch immer weitere Konfessionalisierung ausdehnt und befestigt, der Mann, der erklärt, man könne von der Regierung nicht verlangen, daß sie den umfangreichen Katalog der „Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung" empfehle — was ihr übrigens gar nicht angesonnen worden ist — und der auf der anderen Seite eifrig für die Verbreitung von Traktätchen besorgt ist und der immer neue Fälle von Lehrermaßregelungen aus Anlaß von politischer Betätigung der Lehrer schafft. Es war zu erwarten, daß besonders der Fall Juds und der Fall Kimpel zur Sprache kommen würden. Dem freisinnigen Rektor Juds wurde die Bestätigung seiner Wahl in die Schuldeputation versagt. Im Falle Juds — so redete sich das Kultusministerium heraus — seien die Vorwürfe unberechtigt, weil sich der Gemaßregelte nicht an das Ministerium gewandt habe. Wer von unsern Lesern glaubt, daß zu seinen Gunsten entschieden worden wäre?

Im Fall Kimpel geben wir dem Abgeordneten Rektor Ernst das Wort nach dem Bericht der „Preuß. Lehrerzeitung": „Lehrer Kimpel hat in einer Versammlung gesprochen, zu der er von dem liberalen Verein zu Kassel delegiert war. Erst bei seiner Ankunft erfuhr er, daß auch Sozialdemokraten in der Versammlung anwesend seien. Er war der einzige, der für das Zustandekommen des Schulunterhaltungsgesetzes sprach; er war nur gegen den konfessionellen Teil. Er hat auch gegen die scharfe Resolution gestimmt. (Hört, hört!) Trotzdem wurde er verurteilt, ‚weil er mit dem Sozialdemokraten Dr. Quarck, dem Führer der Sozialdemokraten in Frankfurt, an einem Tisch gesessen und an einer Versammlung, die von Sozialdemokraten besucht war, teilgenommen hatte'. Wir sitzen ja alle hier mit Sozialdemokraten zusammen, selbst die Rechte. (Heiterkeit.) Wir haben sogar — schrecklich — Anträge der Sozialdemokraten angenommen. Wenn wir nun in Kassel wohnten und nicht immun wären, so müßten wir, soweit wir Beamte sind, natürlich eine Ordnungsstrafe befürchten. Glücklicherweise kann uns ja nichts passieren. (Heiterkeit.) Kimpel hat sich bei der Stichwahl für den Antisemiten erklärt, was ihm von vielen Liberalen sehr verdacht wurde. Er hat aber erklärt, er als nationalgesinnter, königstreuer Mann werde weder jetzt noch in Zukunft einem Sozialdemokraten zu einem Mandat verhelfen. Sorgsamer konnte er nicht handeln. Kimpel ist daher bitteres Unrecht geschehen. Das hier zu konstatieren, halte ich für eine Ehrenpflicht. (Beifall links.) Es sind noch mehrere solcher Fälle vorgekommen."

Der Ministerialdirektor Schwartzkopff antwortete darauf: „Der Minister v. Studt hat seinerzeit im weitestgehenden Maße Angriffe aus Lehrerkreisen wegen des Schulunterhaltungsgesetzes sich ruhig gefallen lassen. Minister v. Studt hat absichtlich vermieden, Märtyrer zu schaffen. Aber der Lehrer Kimpel ist doch erheblich weiter gegangen. Nachdem er in durchaus nicht gehöriger Form gegen dieses Gesetz in seiner Presse aufgetreten war, hat er sich mit dem Führer der Sozialdemokratie, Dr. Quarck aus Frankfurt a. M., zusammengetan und ist in einer Agitationsversammlung gegen dieses Gesetz aufgetreten. (Hört, hört! rechts.) Das ist für einen Mann, der die Pflichten

eines preußischen Staatsbeamten hat, unzulässig. (Sehr richtig! rechts.) Kimpel hat sich darauf berufen, er hätte nicht gewußt, daß der sozialdemokratische Führer Quarck in dieser Versammlung mit auftreten würde. Darauf hat die Regierung gesagt: Ja, dann bringen Sie sich nicht in eine solche Lage; wenn Sie die Pflichten des Staatsbeamten haben und wollen in eine öffentliche Agitation eintreten, dann sehen Sie sich gefälligst vor und bringen sich nicht in die Lage, daß Sie mit einem sozialdemokratischen Führer zusammen gegen die Regierung vorgehen. Die Regierung ist deshalb gegen ihn vorgegangen."

„Ja, dann bringen Sie sich nicht in eine solche Lage"; das ist das Rezept, das Herr Schwartzkopff allen politisch interessierten Lehrern gibt, die nicht gemaßregelt sein wollen. In Zukunft wird also jeder preußische Lehrer, der eine öffentliche Versammlung besucht und dort spricht, gemaßregelt werden, wenn zufällig ein sozialdemokratischer Redner in irgend einem Punkte mit ihm übereinstimmt, denn er hätte vorher feststellen müssen, ob er in diese höchstverwerfliche Lage kommen würde. Von Lehrern kann man eben alles verlangen, wenn man Ministerialdirektor im preußischen Unterrichtsministerium ist und im Landtage Zentrum und Konservative zur Seite hat — auch das Unmögliche.

Es scheint im preußischen Parlament Gepflogenheit zu werden, in jeder Session dem Lehrer a. D. und Generalsekretär Tews einen Seitenhieb zu versetzen. Dieses Mal wollte der Zentrumsabgeordnete Dr. Heß aus einigen aus dem Zusammenhange gerissenen Stellen nachweisen, daß Tews der größte Feind der Kirche und der christlichen Volksschule sei. In wirkungsvoller Weise wurde der Schlag von dem Abgeordneten Rektor Ernst pariert. Die Absicht der Gegner Tews ist leicht zu durchschauen: Man fürchtet den Einfluß Tews auf die preußische und deutsche Lehrerschaft und möchte diese vor ihm gruseln machen, um ihn zu isolieren, denn einen Feldherrn ohne Truppen braucht man nicht zu fürchten. Trotz der Gleichstellungsfreunde wird dies nicht gelingen.

Die preußische Unterrichtsverwaltung rüstet sich, auf der Brüsseler Weltausstellung 1910 ihre Einrichtungen vor aller Welt zur Darstellung zu bringen. Ob sie dort einen Einblick in den neuerdings aufs entschiedenste bestrittenen Lehrermangel, in die vollen Klassen, in die rückständigen ostelbischen Schulzustände gewähren wird, möchten wir bezweifeln, wie man auch vergeblich nach statistischen Ausweisen über Lehrermaßregelungen suchen wird. Auch eine Nachbildung der Wohnung eines Lehrers aus dem Bezirk Posen, von der im Abgeordnetenhause festgestellt wurde, daß sie gänzlich unzulänglich und fast unbewohnbar sei, in der der Lehrer und seine Familie im vorigen Winter die Füße erfroren haben, wird man schwerlich auf der Brüsseler Weltausstellung zeigen. Hier werden die sonst so oft in ihren innersten Interessen verletzten Großstädte mit ihrem Schulwesen aufwarten müssen und die Welt wird wieder einmal in den Glauben versetzt werden, Preußen sei mit seinem Schulwesen allen voran. Das, was wir am preußischen Schulwesen als das schlechteste halten, der Geist, der das höhere und niedere Schulwesen Preußens durchdringt, kann leider nicht auf Flaschen gezogen und ausgestellt werden. Die Unterrichtsverwaltung würde wahrschein-

Digitized by Google

lich auch von einer Ausstellung desselben absehen, wenn sie auch möglich wäre, denn auf Ausstellungen imponiert nur das Fortschrittliche und davon läßt der Geist in der preußischen Schulverwaltung verzweifelt wenig spüren. „Für diesen spezifisch preußisch-konservativen, stark mit kirchlich-orthodoxen Elementen gemischten Geist" — so schreibt der „Berliner Börsen-Courier" — „dem ein starrer Autoritätsbegriff eignet, der den fortschrittlichen und sozialen Geist so oft vermissen läßt, der jedem Fortschritt gern mißtrauisch begegnet und Reformen nur zögernd unternimmt, waren diese Debatten im Abgeordnetenhaus wieder ein Strafgericht. Und müssen es immer von neuem werden, bis gerade im Schulwesen, dem hohen wie dem niederen, den modernen Ansprüchen volle Rechnung getragen wird."

Die liberalen Forderungen im Landtage gipfelten in dem Rufe nach einem selbständigen Unterrichtsministerium, das allein imstande sei, die großen Aufgaben, die von der heutigen Zeit gestellt werden, zu erfüllen. Gewiß würde die Erfüllung dieses Wunsches einen großen Fortschritt bedeuten, aber auch dann noch wird der Mann das Bestimmende sein und nicht das Amt.

Zum Schluß möchten wir nicht versäumen, dem Abgeordnetenhaus als Ganzem ein Lob auszusprechen, das um so mehr, als wir in den letzten Jahren so selten in der Lage gewesen sind, es zu tun. Das Herrenhaus hatte bekanntlich die Beamten- und Lehrerbesoldungsvorlage bedeutend verschlechtert; das Abgeordnetenhaus ist einstimmig auf seinen einmal gefaßten Beschlüssen stehen geblieben. Die preußischen Lehrer haben alle Ursache, allen Parteien des Hauses dafür dankbar zu sein. Das Herrenhaus ist neuerdings diesen Beschlüssen beigetreten. —n.

Notizen.

Zum Einschaltbild: Im Kohlenbergwerk. Die Photographie ist eine Macht geworden. Es wäre eine dankbare Aufgabe, einmal zu untersuchen, auf wie viele Gebiete modernen Geistes- und Wirtschaftslebens sie umbildend übergegriffen hat. Daß auch die Kunst dabei nicht leer ausgeht, ist eine besondere Selbstverständlichkeit, ist doch die Welt des Sichtbaren hier wie da die eigentliche Domäne. Wie überzeugend die Photographie Form, Licht und Schatten festzuhalten vermag, das zeigt unser Einschaltbild gut. Wenn wir es auch zuerst als Bild bringen, das im Unterricht von Hand zu Hand wandert, um dem Kinde eine Vorstellung von dem Leben und Treiben tief unter der Erde zu geben, so möchten wir doch einmal darauf hinweisen, wie hier die photographische Maschine „gearbeitet" hat. Das ist es, was uns Erwachsene zuerst fesselt. Wie die versteckte Lichtquelle den Raum durchleuchtet — die Skala vom Lichtblitz, durch zitternde Dämmerung bis zur tiefsten Dunkelheit breitet sich aus — wie in dieser Dämmerung die geschäftigen Gestalten, vorn gespenstisch dunkel, hinten weich und unbestimmt stehen, das ist etwas fürs Auge, an dem es sich nicht so leicht satt sieht. Selten gelingt es der Photographie, ein so zusammengefaßtes Bild zu erhaschen, so die Einzelheit — auf die sie sonst immer stolz ist — unterzuordnen und nur den Gesamtvorgang sprechen zu lassen. Das macht eben auch das Bild hier so eindrucksvoll und hebt es über den nichtssagenden Abklatsch des Gegenständlichen weit hinaus, macht es zum Ausdruck einer Idee, zu einem wirklichen „Bild".

Die Pädagogische Zentralstelle des Deutschen Lehrervereins.[1] Auf der 22. Vertreterversammlung des Deutschen Lehrervereins zu Dortmund am

[1] Aus einem Artikel der „Pädag. Zeitung".

Digitized by Google

11. Juni 1908 wurde der geschäftsführende Ausschuß beauftragt, eine Kommission einzusetzen, der die Aufgabe gestellt werde, einen Mittelpunkt zu bilden für die in der Gegenwart lebhaft hervortretenden Bestrebungen zu einer Reform des Volksschulunterrichts und der Volksschulerziehung. Der Kommission sollten neben einigen Mitgliedern des Geschäftsführenden Ausschusses berufene Persönlichkeiten aus der Gesamtlehrerschaft angehören. Die Aufgaben dieser neuen Körperschaft sollten sein: 1. die in der pädagogischen Literatur hervortretenden Reformvorschläge zu sammeln und der fachmännischen Kritik zu unterbreiten, 2. die tatsächlichen Versuche zur Umgestaltung des Volksschulunterrichts und der Volksschulerziehung weiteren Kreisen zur Beachtung vorzulegen, 3. die Schulbehörden dafür zu gewinnen, daß sie der probeweisen Durchführung einwandfrei begründeter Reformen offene Bahn gewähren. Zahlreiche einzelne Kollegen haben sich bisher schon an der Reformbewegung eifrig beteiligt. Diese bedarf aber besonders im Interesse der praktischen Erprobung der Vorschläge und ihrer Kritik vom Standpunkte der Erfahrung aus einer breiteren Basis im Lehrerstande. Diese zu schaffen betrachtet die Pädagogische Zentrale des Deutschen Lehrervereins als ihre Hauptaufgabe. Nach dieser Richtung hin will sie versuchen, anregend zu wirken. Im einzelnen stellt sie sich folgende Aufgaben: 1. Eine möglichst vollständige Sammlung und systematische Bearbeitung der hervorragenderen literarischen Erscheinungen auf dem Gebiet der pädagogischen Bewegung der Gegenwart. 2. Fortgehende Anregung zu pädagogischen Versuchen und zur Prüfung und Kritik aufgestellter Reformvorschläge. 3. Nach Möglichkeit eine Einwirkung auf die Schulbehörden, um diese dafür zu gewinnen, daß sie die Anstellung hinreichend begründeter pädagogischer Versuche gestatten und durchführbaren Verbesserungsvorschlägen Raum gewähren. 4. Herausgabe eines Jahrbuchs, das über den Stand der einzelnen Fragen und die tatsächliche Durchführung von Schulreformen berichtet. – Um etwaige Zweifel über die Stellung der Pädagogischen Zentralstelle zu beseitigen, sei nochmals betont: wir wollen das Alte schätzen, aber das Neue nicht unterschätzen; wir wollen in neu auftauchenden Fragen nicht ohne weiteres Partei ergreifen, sondern zu einer gründlichen Erörterung anregen; wir wollen Reformvorschläge nicht von vornherein empfehlen, sondern ihre Begründung und kritische Erörterung veranlassen; wir wollen Reformversuche nicht hindern, sondern unterstützen; wir wollen die pädagogische Arbeit nicht zentralisieren oder gar bevormunden, sondern wollen wertvolle theoretische Arbeiten oder praktische Versuche den weitesten Kreisen bekannt geben und dadurch anregen, daß sich möglichst viele mit diesen Problemen beschäftigen; wir wollen also die in der deutschen Lehrerschaft vorhandenen Kräfte mehr, als es bisher geschehen ist, für die Untersuchung pädagogischer Fragen interessieren. Zur Lösung der Aufgaben, die sich die Pädagogische Zentralstelle gesetzt hat, ist die Mitarbeit der gesamten Lehrerschaft erforderlich. Deshalb bitten wir die Kollegen, das begonnene Werk mit allen Kräften zu fördern. Alle Mitteilungen und Anfragen sind an E. Haumann, Berlin N. 24, Krausnickstr. 24, zu richten.

Preisausschreiben. Der Beirat für die Schulausstellungen bei den Deutschen Lehrerversammlungen veröffentlicht vier Preisausschreiben, zu denen der Verein Hamburger Landschullehrer und die Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens in Hamburg Preise in der Höhe von je 100 Mark gestiftet haben. Die Preisausschreiben betreffen 1. eine Sammlung physikalischer Apparate für den Unterricht an ein- und zweiklassigen Landschulen; 2. eine Verdunkelungs-Vorrichtung für Klassenzimmer; 3. eine Sammlung von Diapositiven, die das Leben eines Wirbeltieres der deutschen Tierwelt veranschaulicht und 4. eine Reihe von Karten, welche die wirtschafts-geographischen Verhältnisse Deutschlands (Industrie und landwirtschaftliche Verhältnisse, Handel und Verkehr) und deren Grundlagen bez. Bedingungen (Bodenschätze, Temperaturverhältnisse usw.) darstellen. – Die näheren Bedingungen für diese Preisausschreiben und weitere Mitteilungen sind durch die Geschäftsstelle des Beirates, z. Z. das Schulmuseum des Sächs. Lehrervereins in Dresden, Sedanstr. 19, zu erhalten.

Digitized by Google

Bücheranzeigen.

Die zur Besprechung eingesandten Werke werden sämtlich dem Titel nach an dieser Stelle aufgeführt. Die Besprechung selbst bleibt vorbehalten.

Schäfer: Der moralische Schwachsinn. (184 S.) Halle 1906, Carl Marhold.

Festschrift von Dr. Karl Grunsky. 4.–8. Oktober 1906. Hugo Wolf-Fest in Stuttgart. (158 S.) Kgl. Hofbuchdruckerei zu Gutenberg, Carl Grüninger.

Kirchner, E.: Erziehung im Hause von Charlotte M. Mason. Nach der vierten durchgesehenen und erweiterten Auflage deutsche Bearbeitung von E. Kirchner. 1. Die Erziehung von Kindern unter 9 Jahren. (264 S.) Karlsruhe i. B. 1906, C. Braunsche Hofbuchdruckerei und Verlag.

Konwiczka, Hans: Wie baue ich mir physikalische Apparate mit den einfachsten Mitteln? Bd. II. Telephon und Haustelegraph. (40 S.) Leipzig, Herm. Beyer.

Spanuth, H.: Die Gleichnisse Jesu nach den neueren Grundsätzen für den Unterricht bearbeitet. (151 S.) Osterwieck a. H. 1906, Verlag von A. W. Zickfeldt.

Otto: Bilder aus der neueren Literatur. Heft 5. Joseph Victor Scheffel. (111 S.) Minden i. W. 1906, C. Marowsky.

Nover, Prof. Dr., Jordans Nibelungen (Siegfriedsage). Frankfurt a. M. 1906, W. Jordans Selbstverlag.

Tilger, Rektor Fr., und O. Pfundt: Begleitwort zu dem Rechenbuch für Fortbildungsschulen. Neuwied a. Rh., Heusers Verlag.

Hübner, Die ausländischen Schulmuseen. Veröffentlichungen des Städt. Schulmuseums zu Breslau. Nr. 6. Breslau 1906, Ferdinand Hirt.

Bericht, Neunter, über die Schweizerische Pflegerinnenschule mit Frauenspital in Zürich von der Krankenpflegekommission des Schweizerischen Gemein. Frauenvereins. 1. I.–31. XII. 1905. Zürich 1906, W. Coradi-Maag.

Weniger: Ratschläge auf den Lebensweg. Deutschen Jünglingen erteilt. 8°. (191 S.) Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. M. 5.–.

Starke: Farbenlehre und Farbenharmonie für den Schul- und Selbstunterricht. kl. 8°. (25 S.) Dresden, A. Müller-Fröbelhaus, Verlag.

Satow: Bewegungs- und Unterhaltungsspiele im Freien. Heft 48. Oranienburg, Verlag von Wilhelm Möller. M. –.20.

Sallwürk, Prinzipien und Methoden der Erziehung. (80 S.) Leipzig, Verlag der Dürrschen Buchhandlung. M. 1.20.

Rhode: Wider die Kirchenherrschaft über die allgemeine deutsche Volksschule. Ein Beitrag zum Kampfe gegen das Schulunterhaltungsgesetz. Bd. XVI. Heft 1/2. Minden, C. Marowsky.

Manhem: Svensktidskrift för Uppfostranoch Undervisning. Utgifven af Franz v. Scheele. Heft 2. Stockholm 1906, Wahlström & Widstrand. 75 Öre.

Mutter und Kind. Ill. Halbmonatsschrift für Kinderpflege, Erziehung und Frauenhygiene. Erscheint am 10. und 25. eines jeden Monats. Wien u. Leipzig, Verlag Robert Coen.

Lucius: Lehrstoffverteilung für die Volksschulen Hessens, mit 18 Wandbildern für die ein- bis achtklassigen Schulen. Gießen, Emil Roth, Verlag. Geh. M. 3.–, geb. M. 4.–.

Kuhlmann, Der eigne Körper des Schülers als Grundlage und Ausgangspunkt des Studiums der lebendigen Natur im Zeichenunterricht. Ein Beitrag zur Vertiefung der Reform des Schulzeichenunterrichts. Heft 5. Dresden 1906, A. Müller-Fröbelhaus.

Gymnasium oder Zuchthaus? Ein Vorschlag zur Lösung der Gymnasialfrage von L. Grafenmüllner. (71 S.) Wien und Leipzig, C. W. Stern. (Buchhandlung L. Rosner.) M. 1.–.

Grundscheid: Coedukation in den Vereinigten Staaten von Nord-Amerika. Berlin, Weidmann. M. 1.—.

Bibliotheca Paedagogia. Verzeichnis der neuesten Lehrmittel sowie von Werken der Erziehungs- und Unterrichts-Wissenschaft. 17. Jahrgang. Leipzig 1906, K. F. Köhler.

Münch: Eltern, Lehrer und Schulen in der Gegenwart. 8°. (124 S.) Berlin, Alexander Duncker. Geh. M. 1.50, geb. M. 2.–.

Lohrer: Vom modernen „Elend in der Jugendliteratur". Mit besonderer Berücksichtigung des Kampfes um die Jugendschriften in Bayern und einem Anhang: Empfehlenswerte Schriften für die Jugend katholischer Volksschulen Bayerns. Heft 6. München, J. J. Lentner. M. –.80.

Schreiber: Führer zur zweiten Lehrerprüfung. 8°. Köln, J. P. Bachem. M. 1.25.

Ritthaler: Über Objektivität im allgemeinen, Objektivität in der Geschichtsforschung und im Geschichtsunterricht. Eine Grundlage zur Simultanschulerörterung durch Urteile bedeutender Männer und praktische Erwägungen beleuchtet. Bd. II. Heft 9. München, J. J. Lentner. M. –.40.

Dianden: Einrichtung und Unterrichtsplan der Kochschule in Verbindung mit der Volksschule. 8°. (29 S.) Hamm i. W., Breer & Thiemann. M. –.40.

Göschen-Sammlung: Geschichte des deutschen Unterrichtswesens von Prof. Seiler. I. Von Anfang an bis zum Ende des 18. Jahrhunderts. II. Vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis auf die Gegenwart. Leipzig, Göschen. Je M. –.80.

Zwingmann: Der Fluch der Mannheit. Zwei Vorlesungen für Männer von Henry Varley, übersetzt von Zwingmann. (90 S.) Hann.-Münden, Reinhold Werther. M. 1.–.

Weigl, Die Schulzustände Bayerns bei seiner Erhebung zum Königreich. Jubiläumsausgabe. Bd. II. Heft 7. München, J. J. Lentner. M. –.80.

Wilhelm: Kanten und Ecken. 20 Tafeln. Leipzig, R. Voigtländers Verlag. M. 2.–.

Vorbrodt, Johann: Amos Comenius' Didactica magna. (182 S). Leipzig, Dürr. M. 2.–.

Rohrscheidt, Kurt v.: Gesetz betr. die Unterhaltung der öffentlichen Volksschulen vom 28. Juli 1906. (182 S.) Berlin 1906, F. Vahlen. Preis M. 2.50.

Rohrscheidt, Kurt v.: Preußisches Schulunterhaltungsgesetz. Gesetz betr. die Unterhaltung der öffentlichen Volksschulen. Textausg. mit kurzen Anmerkungen und Sachregister. (88 S.) Berlin 1906, F. Vahlen. Preis kart. M. –.90.

Sallwürk, Dr. E. v.: Die didaktischen Normalformen. 3. Aufl. (167 S.) Frankfurt 1906, M. Diesterweg. Preis geh. M. 2.–, geb. M. 2.60.

Fuchs, Arno: Die Großstadt und ihr Verkehr. Kulturkundliche und ethische Anschauungsstoffe. (244 S.) Berlin, M. Warnek. Brosch. M. 2.80.

Friedemann, Hugo: Reichsdeutsches Volk u. Land im Werdegang d. Zeiten. Eine geschichtlich-geographische Darstellung. (483 S.) Stuttgart 1906, Strecker & Schröder. Preis M. 4.–, eleg. geb. M. 5.–.

Hertel, F.: Der Unterricht im Formen als intensivster Anschauungsunterricht im Geiste und Sinne Pestalozzis und Fröbels. Mit einem Begleitwort von H. Scherer. Teil I. Mit 16 Tafeln in Lithographie und Chromolithographie. (120 S.) Gera 1900, Druck u. Verlag v. Theodor Hofmann. Preis M. 4.50.

Stößner, Dr.: Beiträge zur experimentellen Didaktik. (47 S.) Leipzig, J. Klinkhardt. Preis M. –.60.

Böttcher, A.: Spielbuch f. Mädchen im Alter von 6–16 Jahren. Von Dr. A. Netsch. Eine Samml. v. Lauf-, Gerät-, Sing- und Ruhespielen. Mit 47 Figuren. (298 S.) Hannover 1906, C. Meyer. Preis geh. M. 2.10, geb. M. 2.50.

Böcking, Ed.: Die Zähne und ihre Pflege in Haus und Schule. (16 S.) Berlin, Fr. Zillessen. Preis M. –.10.

Baltzer: Ehrgefühl und Ehrgeiz in der Mädchenerziehung. (18 S.) Halle 1906, Buchh. d. Waisenhauses. Preis M. –.30.

Digitized by Google

Bischoff, Masonia: Ein Blick in eine andere Welt. (488 S.) Leipzig 1905, M. Hesse. Preis M. 6.–, geb. M. 7.–.

Trautermann: Mein Anschauungsunterricht. (188 S.) Gotha, Thienemann. Preis geh. M. 2.40, geb. M. 2.90.

Ackermann, H.: Der Schulgarten d. Wilhelm-Ernst-Schule in Eisenach. Ein Beitrag zur Schulgartenfrage. Mit 1 Tafel und 8 Abb. im Text. (47 S.) Wiesbaden 1906, R. Bechtold & Co. Preis M. 1.–.

Sammlung pädagogischer Vorträge. Herausgeg. von W. Meyer-Markau. Bd. XVI. Heft 5/6. Albert Geyer: Die Wiederholung im Unterricht. (76 S.) Minden, C. Markowsky. Einzelpreis M. 1.–, für den Jahrgang M. 1.80.

Leuchtenberger, Geh. Rat Gottlieb: Hauptbegriffe d. Logik in Beispielen nebst Erläuterungen f. d. Gebrauch an höheren Lehranstalten. (58 S.) Berlin 1906, Weidmann. Preis M. –.80.

Nausester, Prof. Dr. Walter: Denken, Sprechen und Lernen. II. Das Kind und das Sprachideal. (245 S.) Berlin 1906, Weidmann. Preis M. 5.–.

Newest, Th.: Vom Kometentrug zur Wirklichkeit der letzten Dinge. Einige Weltprobleme. IV. Teil. Allgemeinverständliche Abhandlung. 1.–5. Tausend. (167 S.) Wien 1906, C. Konegen. Preis M. 2.50.

Noack, Prof. Dr. Karl: Abhandlungen z. Didaktik u. Philosophie u. d. Naturwissenschaft. Herausgeg. von F. Poske, A. Höfler u. E. Grimsehl. Bd. II. Heft 1. Elementare Messungen aus der Elektrostatik. (55 S.) Berlin 1906, Julius Springer. Preis M. 2.–.

Parker, Ludwig: Heer und Schule. Eine zeitgemäße Betrachtung. (59 S.) Leipzig, Thüringische Verlagsanstalt. Preis M. 1.–.

Schriftstellerbibliothek. Nr. 6. Wie bringe ich mein Drama an? (Winke für Dramatiker.) Herausgeg. v. d. Redakt. der „Feder". (125 S.) Berlin, Federverlag. Preis brosch. M. 1.–, geb. M. 1.40.

Schriftstellerbibliothek. Nr. 7. Nachschlagebuch für Übersetzer. Herausgeg. v. d. Redakt. der „Feder". Berlin, Federverlag. (118 S.) Brosch. M. 1.–, geb. M. 1.40.

Kerrl, Joh.: Amos Comenius. Teil II. bis N. (Schrödels pädag. Klassiker Bd. XX–XXII.) Halle, H. Schrödel. M. 1.25–1.35 pro Band.

Philosophische Bibliothek. Bd. 37. Kants Kritik d. Reinen Vernunft. (Kants Werke von Th. Valentiner. 1. Bd.) 9. Aufl. (769 S.) Leipzig 1906, Dürr. Preis M. 4.–.

Wenk, Pfarrer Martin: Die Geschichte der Nationalsozialen von 1895 bis 1903. (140 S.) Berlin-Schöneberg, Buchverlag der „Hilfe". Preis M. 2.50.

Barth u. Schirmer: Vortragsstoffe für Volks- und Familienabende. Heft 1–10. Heft 1. Schirmer, Ikaria. Heft 2. Barth, Mirabeau. Heft 3. Stoltenburg, Polen und Deutsche. Heft 4. Nordmann, Napoleon in Ägypten. Heft 5. Barth, Johann Cicero. Joachim I., Nestor. Heft 6. Kinzel, Klopstocks Lyrik. Heft 7. Nordmann, Gustav Freytag. Heft 8. Nordmann, Die Jugend Friedrichs des Großen. Heft 9. Barth, Petöfi. Heft 10. Schirmer, Aus dem alten Rom. Leipzig, F. Engelmann. Einzelpreis M. –.25, Subskript.-Preis M. –.20.

May, R. E.: Kaufmännische Krankenkassen. Die Leistungen der Deutschnationalen Kranken- und Begräbnis-Kasse in Hamburg im Vergleich zu den Leistungen der Ortskrankenkasse für Kaufmännische Geschäfte in Hamburg und zu den Leistungen der übrigen zentralistischen Kaufmännischen freien Hilfskassen. (90 S.) Hamburg 1906, C. Boysen. Preis M. 2.50.

Ostwald, Hans: Das Berliner Dirnentum. Männliche Prostitution. (Subskript.-Ausg.) (111 S.) Leipzig, W. Fiedler. Preis M. 2.–.

F. Czekanskys Jugendschriften. Der Feuerpeter. (185 S.) Aus dem Dunkel d. Uraltertums. (103 S.) Der Glückszauber. (116 S.) In des harten Schicksals Wogen. (65 S.) Aus tiefer Not zu hellem Glück. (69 S.) Wien 1906, Pichlers Witwe. Pro Band geb. Kr. 1.–.

Neter, Dr.: Das einzige Kind u. seine Erziehung. Vorwort von Prof. Baginski. (51 S.) München 1906, „Ärztliche Rundschau". Preis M. 1.40.

Digitized by Google

Pichlers Jugendbücherei. Bd. 26. Bange Tage von B. Immendörffer. (60 S.) Bd. 27. Friedrich Schiller von F. Frisch. (144 S.) Bd. 28. Zeitvertreib von H. Fraungruber. (94 S.) Bd. 29. Blumen u. Blüten von O. Staudigl. (96 S.) Bd. 30. Das Heidedorf und andere Erzählungen von Adalbert Stifter. (107 S.) Bd. 31. Unterwegs von H. Fraungruber. (74 S.) Bd. 32. Allerlei Schwank ll. von Jos. Gertler. (85 S.) Wien 1906, Pichlers Witwe. Pro Band Kr. 1.—.

Gerstenhauer, Otto: Zur Würdigung der Lehrpläne für die Kgl. preuß. Präparanden-Anstalten u. Lehrerseminare v. 1. Juli 1901. Beitrag z. Frage der Lehrerbildung in Gemeinschaft mit Paul Kaßner, Paul Kirsten, Ernst Steckel. (104 S.) Breslau 1906, F. Hirt. Preis geh. M. 1.50.

Pannwitz, R.: Kultur, Kraft, Kunst. Charon-Briefe an Berhold Otto. (128 S.) Leipzig, K. G. Th. Scheffer. Preis M. 3.—.

Noodtscher Parallelenapparat. Leipzig, K. G. Th. Scheffer. Ein Apparat ohne Griff M. 4.—, ein Apparat mit Griff M. 5.—.

Die Mädchenschulreform mit besonderer Berücksichtigung der Trierer Mädchenbildungsanstalten. Ein beratendes Wort für sorgende Eltern. Dr. Voß, Kgl. Seminardirektor. Trier 1909, Druck und Verlag von A. Sonneburg.

A. Rohdes Sammlung zeitgemäßer pädagogischer Vorträge. Neue Folge herausgegeben von K. Haese in Pudewitz, Bez. Posen. Goslar a. Harz, 1909. Richard Danehls Verlag. Erscheint in ca. 16 Lieferungen à M. —.50. (Einzelpreis eines Heftes M. —.60.)

Die dänische Volkshochschule und ihre Bedeutung für die Entwicklung einer völkischen Kultur in Dänemark. Von Dr. A. H. Hollmann. Berlin 1909, Verlagsbuchhandlung Paul Parey, Verlag für Landwirtschaftl. Gartenbau und Forstwesen. SW., Hedemannstr. 10. Preis M. 3.—.

Gedanken zur vielumstrittenen Frage der Schulreform von Hermann Roth. Neuwied und Leipzig 1909, Heusers Verlag (Louis Heuser).

Saluti senectutis. Die Bedeutung der menschlichen Lebensdauer im modernen Staate. Eine sozial-statistische Untersuchung von Alfred von Lindheim. Leipzig und Wien 1909, Franz Deuticke.

Pädagogisches Jahrbuch. Rundschau auf dem Gebiete des Volksschulwesens 1907. Unter Mitwirkung namhafter Schulmänner herausgegeben von Otto Schmidt und Hermann Rosin. Zwei Teile in einem Bande. Fünfter Jahrgang. Berlin 1908, Gerdes & Hödel, Pädagogische Verlagsbuchhandlung. Preis brosch. M. 6.40, geb. M. 7.—.

Über die bisherige Entwicklung und die weiteren Aufgaben der Reform unseres höheren Schulwesens von Dr. Julius Ziehen. Frankfurt a. M. und Berlin 1909, Verlag von Moritz Diesterweg. Preis M. 1.40.

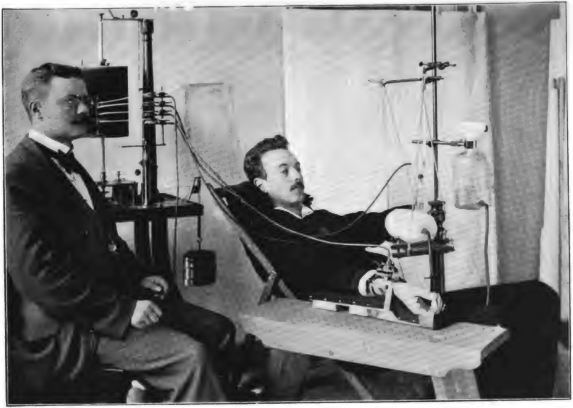
Der Lehrplan der Volksschule als Organismus. J. Dieterich, Großherzogl. Kreisschulinspektor Erbach i. Odenwald. Leipzig 1909, Otto Nemnich Verlag. Preis geheftet M. 2.—, gebunden in ganz Leinen M. 2.60.

Gymnasium? Realgymnasium? Oberrealschule? Reformschule? Schulwahl (und Berufswahl) nach Lehrplan, Befähigung und Berechtigungen. Für Eltern und sonstige Interessenten. Von H. Steinmeyer, Oberlehrer in Braunschweig. Braunschweig 1909, Kommissionsverlag von Ad. Hafferburgs Buchhandlung.

Der Bücherschatz des Lehrers. Herausgegeben von K. O. Beetz und Ad. Rude. Geschichte der Neuen Pädagogik von Friedrich Heman. Osterwieck a. H. und Leipzig 1909, Verlag von A. W. Zickfeldt. Brosch. M. 4.20, geb. M. 5.—.

Ausbau der Schulaufsicht in Bayern nach Grundsätzen einer gerechten Schul-, Kirchen- und Kulturpolitik. Von Franz Weigl, Volksschullehrer. München 1909, Verlag Val. Höfling. Preis brosch. M. 1.20.

Das gesamte Bildungswesen (mit Ausschluß der Hochschulen) im Preußischen Landtag. Vollständiger stenographischer Bericht über die Verhandlungen der IV. Session 1907/08. Herausgegeben von H. Sierck. 1. Jahrgang 1908. Kiel und Leipzig, Verlag von Lipsius & Tischer. Preis geheftet M. 7.50.



Gefühlsanalyse.

20. Jahrgang 1908/1909 **Neue Bahnen** Heft 10 Juli 1909

Über den Einfluß der Sehschwäche auf die Kinderzeichnungen.

Ein Vortrag von Dr. Ischreyt, Augenarzt in Libau (Rußland).

Wenn wir uns der hohen Anforderungen erinnern, welche die Gegenwart an das Auge der Schüler stellt, erscheint es uns ohne weiteres selbstverständlich, daß eine jede Sehschwäche ungünstig auf den Entwicklungsgang einwirken müßte. Es ließe sich auch kaum daran zweifeln, daß sehschwache Kinder viel mehr Fleiß und Aufmerksamkeit aufwenden, um dasselbe zu leisten wie ihre glücklicheren Kameraden. Erreicht aber die Sehschwäche einen gewissen Grad, wird die kindliche Energie zur Überwindung der körperlichen Defekte nicht mehr genügen, und das Ergebnis muß eine verlangsamte geistige Entwicklung sein.

Indem wir diese so selbstverständlich klingende Schlußfolgerung ziehen, berühren wir eine Frage von größter Schwierigkeit, da es eben nicht so leicht ist, einwandfreie Beweise für jene Behauptung beizubringen. Die Frage ist überhaupt so vielseitig und verwickelt, daß sie zunächst nur in einzelnen Teilen in Angriff genommen werden kann. Eine Betrachtung der Bedeutung des Sehorgans vermag da unseren Forschungsversuchen richtige Wege zu weisen.

Die Vorstellungen von den Dingen der Außenwelt, die uns durch die Sinnesorgane vermittelt werden, beruhen in hervorragender Weise auf den Leistungen unseres Sehorgans. Aus Hell und Dunkel, Farbe, Größe und Form bauen wir uns unsere Sehwelt auf. Selber im Besitze des Augenlichts, halten wir es für schier unmöglich, je auf diesen Reichtum verzichten zu können. Und wenn dieses voll und ganz für den Erwachsenen gilt, um wie vieles mehr für das Kind, das der Gesichtseindrücke zu seiner Entwicklung ganz besonders bedarf.

Im Einklang mit dem Ausgeführten werden wir erwarten müssen, daß jede dauernde Herabsetzung der Sehleistungen das Kennenlernen der uns umgebenden Sehdinge erschweren oder gar bis zu einem gewissen Grade verhindern werde. Aus diesem Grunde müßten wir auch den Einfluß von Sehstörungen an denjenigen Vorstellungen beobachten, welche vorwiegend oder ausschließlich auf dem Wege des Gesichtssinns erworben werden.

Mir scheinen die Zeichnungen der Kinder zur Feststellung der angedeuteten Entwicklungsstörungen recht geeignet zu sein. Kinder zeichnen gern und viel und gehen dabei mit großer Kühnheit und Naivität vor. Schwierigkeiten kennen sie nicht und schrecken demnach vor keinem Vorwurf zurück. Die Darstellung der menschlichen Gestalt reizt ihre Tätigkeit am meisten. Man hat die Kunst der Kinder ideoplastisch genannt, weil bei ihr die Wiedergabe des Objekts nicht unter steter Kontrolle der Natur, sondern aus dem Gedächtnis erfolgt. „In diesem Falle wird nicht der Empfindungskomplex, sondern die Vorstellung, d. h. das Erinnerungsbild desselben reproduziert", schreibt Verworn. Ich sehe hierin einen Umstand, der ganz besonders für die Verwendbarkeit der Kinderzeichnung in dem beabsichtigten Sinne spricht. Grade das Fehlen einer Kontrolle während des Zeichnens wird die Erinnerungsbilder um so naiver auf dem Papiere erstehen lassen. Fehlerhafte Züge derselben, wie sie infolge von Sehstörungen entstehen mögen, werden nicht durch Vergleich mit dem natürlichen Vorbilde berichtigt werden.

Wir müssen uns nun einer ausführlichen Betrachtung der Kinderzeichnungen zuwenden, da die Kenntnis ihres Wesens und ihrer Entwicklung die Grundlage der späteren Ausführungen bildet.

Wie schon lange erkannt, läßt das Zeichnen der Kinder eine allmähliche Entwicklung erkennen. Massenuntersuchungen in Amerika, England, Deutschland und Frankreich haben die Gesetzmäßigkeit derselben erwiesen und der psychologischen Forschung neue Aussichten eröffnet. Wenn wir uns dessen erinnern, daß nach einem mächtigen Naturgesetz die Entwicklung des Einzelindividuums die Stammesentwicklung bis zu einem gewissen Grade widerspiegelt, werden wir von der Wichtigkeit dieser Frage auch für die Anthropologie überzeugt sein. Auf Grund solcher Erwägungen hat denn auch Prof. Lamprecht vor mehreren Jahren eine die ganze Welt umfassende Sammlung von Kinderzeichnungen und Zeichnungen der Naturvölker veranlaßt. Der Kinderpsychologe und Pädagoge sind an dem Zustandekommen derselben in gleichem Maße interessiert.

Wir wenden uns zunächst der Darstellung der menschlichen Gestalt zu. Die ersten Anfänge des Zeichnens reichen bis ins früheste Alter. Die ersten Versuche bestehen aus einer Kritzelei, die in keiner Hinsicht an einen Menschen zu erinnern vermag. Dann beginnt das Kind einzelne Teile des Körpers durch Kritzelei anzudeuten. Auf einer weiteren Stufe verliert sich das Kritzeln, und die Körperform wird durch einfache Striche wiedergegeben. Dann entstehen allmählich Umriß-

zeichnungen, und es wächst die Zahl der Einzelheiten an Gesicht und Kleidung. Zu gleicher Zeit geht die bisher dargestellte Vorderansicht in die Seitenansicht über, wobei das Gesicht gewöhnlich nach links sieht. Lukens hat die drei ersten Stufen als 1. Periode des Kritzelns, 2. Periode der lokalen Anordnung und 3. Periode des einfachen Umrisses genannt. Diese Bezeichnungen sind kurz und treffend bis auf die dritte. Lukens versteht hier unter „einfacher Umriß" die Andeutung der Glieder durch Striche; einen wirklichen Umriß zeigt aber in dieser Periode nur der Kopf. Will man die Lukenssche Bezeichnung beibehalten, muß es in diesem abweichenden Sinne geschehen. Ich ziehe es vor, in Anlehnung an Lukens und Levinstein folgende Einteilung zu treffen:

1. Periode des Kritzelns.
2. „ der lokalen Anordnung.
3. „ der einfachen Linien.
4. „ des gemischten Profils.
5. „ des reinen Profils.

Schon diese kurze Darstellung zeigt uns eine ganze Reihe psychologischer Probleme, die noch von der Einzelforschung zu lösen sind. Wie merkwürdig ist z. B. der Übergang in die Profilstellung, wie interessant die Tatsache, daß die Gesichter fast stets nach links gewendet sind. Auf manche Einzelheiten kann hier etwas näher eingegangen werden.

Man darf sich nicht vorstellen, daß die verschiedenen Perioden unvermittelt nebeneinander stehen; es finden im Gegenteil ganz allmähliche Übergänge statt, so daß es oft im einzelnen Falle schwer fällt, zu bestimmen, welcher Gruppe die betreffende Zeichnung einzureihen sei und man sich nur von dem Gesamteindrucke leiten lassen kann. So beobachten wir häufig ganz wohlausgeführte nebensächliche Einzelheiten in Zeichnungen, die kaum die Stufe der Umrißzeichnungen erreicht haben. Oder wir finden z. B. Beine und Füße in Umrissen, die Arme als einfache Striche. Bei dem oben bereits erwähnten Übergang von der Vorderansicht in die Seitenansicht findet ebenfalls eine Mischung der Kennzeichen verschiedener Perioden statt, indem die einzelnen Teile des Körpers nicht gleichzeitig, sondern nacheinander jene Wandlung durchmachen. Am frühesten rücken die Füße in die Profilstellung, dann folgen die Nase, die Augen, die Arme und erst zuletzt der Rumpf. Diese allmähliche Umwandlung führt zu ganz merkwürdigen anatomischen Verzeichnungen, vor allem zum Phänomen des sog. „gemischten Kopfes". Man versteht darunter die Erscheinung, daß das Kind, nachdem es be-

reits beide Augen und die Nase en face gezeichnet hat, noch eine zweite Nase im Profil an das Gesicht ansetzt. Es ist das die von Levinstein so genannte „überzählige Nase primitiver Logik“. Ich führe zur Erläuterung seine eigenen Worte an: „Kinder wissen sehr wohl, daß der Mensch zwei Augen hat, und deshalb muß man beide zeichnen. Sie wissen ebenso gut, daß zwischen den beiden Augen nur eine Nase hervorsteht. Was sollen sie nun tun, um die Nase als „hervorragend“ darzustellen? Sie zeichnen die Nase im Profil und setzen beide Augen auf die Backe. Der Erfolg dieses Verfahrens verursacht einen Moment des Zweifels, und der Erfolg ist eine zweite Nase . . .“ Den Wechsel von der Vorder- zur Seitenansicht erklärt Levinstein durch die Art der kindlichen Logik. Er weist dabei die Ansicht zurück, als wenn das Kind die Profilstellung nur seiner größeren Leichtigkeit wegen beim Zeichnen vorzöge. Das Kind ließe sich durch solche Gründe nicht bestimmen, es zeichne vielmehr die Füße im Profil, weil es ausdrücken wolle, daß sie nach derselben Seite gerichtet seien; es bilde die Nase im Profil, um zu zeigen, daß sie aus dem Gesicht vorspringe. Ich möchte diese Beweggründe durchaus nicht ganz in Abrede stellen, glaube aber, daß noch ein anderer Grund die Profilstellung veranlaßt, nämlich der Wunsch, eine Bewegung darzustellen. Gesunde Kinder lieben die Bewegung; bewegte Gegenstände erregen ihre besondere Aufmerksamkeit und fesseln sie am meisten. Wie sollten sie aber an ihren Menschen Bewegungen ausdrücken, wenn sie es nicht in der Profilstellung versuchten. Bei ihrer Unkenntnis der Perspektive würden sie eine Geh- oder Laufbewegung in der Vorderansicht sicher nicht zuwege bringen. Der Umstand, daß die Füße von allen Teilen des Körpers zuerst in die Profilstellung übergehen, scheint meine Ansicht zu stützen. Ferner ist es mir an Kinderzeichnungen, die ich gesammelt habe, aufgefallen, daß den menschlichen Darstellungen aus der Periode des gemischten und reinen Profils auffallend häufig Attribute beigegeben werden, die auf ein Lustwandeln im Freien hindeuten. In einer Untersuchungsreihe von 144 Fällen fand ich solche Merkmale in 65%. Sie bestanden in Kopfbekleidungen aller Art, in Stöcken und Schirmen, die bald in der Hand, bald aufgeschlagen über dem Kopfe getragen werden.

Viel weniger als die menschlichen Darstellungen scheinen bisher die architektonischen untersucht worden zu sein. Ich habe meine Versuchskinder, aus noch später zu erörternden Gründen, ein Haus zu zeichnen veranlaßt. Bei den älteren von ihnen machte sich bisweilen ein gewisser Einfluß von Zeichenstunden geltend, indem sie möglichst genaue

Rechtecke zu entwerfen bestrebt waren, wobei die ganze Naivität der Auffassung verloren ging.

Die allerersten Anfänge in der Darstellung eines Hauses bestehen in einigen mehr oder weniger gerade verlaufenden und sich schneidenden Strichen ohne typische Anordnung. Allmählich entstehen dann eckige oder bogenförmig begrenzte Figuren, die regellos nebeneinander gesetzt und bisweilen mit geraden oder gekrümmten Linien umzeichnet werden. In der nächsten Periode entstehen schon Häuserfronten mit Dach, Schornstein, Fenster und Türen, an die sich noch weitere Einzelheiten wie Türgriffe, Gardinen, Stufen anschließen können. Darauf treten die ersten Versuche einer perspektivischen Darstellung auf, bis endlich die richtige Perspektive erreicht ist. Ich möchte die hier geschilderten Perioden durch kurze Benennungen charakterisieren, wie es durch Lukens für die menschlichen Darstellungen geschehen ist. Somit würden hier auf die

1. Periode der planlosen Striche folgen
2. „ „ lokalen Anordnung,
3. „ „ Vorderansicht,
4. „ „ ersten perspektivischen Versuche und
5. „ „ richtigen Perspektive.

Der Vollständigkeit wegen führe ich Äußerungen Levinsteins über die Entwicklung der kindlichen Häuser an: „Die Häuser der Kinder bis etwa zum Alter von neun Jahren erweisen sich als außerordentlich schlecht proportioniert. Kolossal hohe Strukturen mit einem dreieckigen Dach und zahllosen Fenstern . . . Aus diesen entwickeln sich Häuser mit gemäßigter Fensterzahl; aber diese Fenster haben falsche Lage und sind schlecht in den Raum der Hauswand verteilt. Die Schornsteine gehen meist rechtwinklig vom schiefen Dache ab. Im 10.—12. Jahr endlich bekommen die Häuser ein leidliches Aussehen . . ."

Wie wir vorhin sahen, führte das Bestreben, die menschliche Gestalt nicht nur in der Vorder-, sondern auch in der Seitenansicht zu zeigen, zu groben Verstößen gegen die Anatomie. Etwas Ähnliches finden wir hier: Der Versuch, die Häuser so darzustellen, daß man neben ihrer Vorderwand auch noch die Seitenwände sehen kann, zeitigt arge perspektivische Entgleisungen. Meist handelt es sich darum, daß die verschiedenen Seiten des Hauses nebeneinander gezeichnet werden und jede einen Giebel für sich erhält. Ich besitze eine Zeichnung, auf der das Haus 7 Wände nebeneinander hat und von diesen 7 Wänden haben 6 je einen Giebel; die Wand, in der sich die Tür befindet, rückt nach

unten aus der Reihe heraus, wie hätte denn auch die hohe Tür sonst Platz gefunden. Sehr häufig findet man folgende Form: auf einer Grundlinie erheben sich drei Häuserseiten, die mittlere trägt das Dach und die beiden seitlichen je einen Giebel. Eine vervollkommnete Stufe stellen die Häuser dar, von denen nur eine Längs- und eine Querseite dargestellt sind und das Problem des Daches richtig gelöst ist, während sich beide Wände noch von einer Grundlinie erheben.

Die Anfänge der Kunstbestrebungen reichen im kindlichen Leben außerordentlich weit zurück. So konnte Preyer schreiben: „Der Wille zu zeichnen ist oft im vierten Vierteljahr schon ausgesprochen." Levinstein scheint seine Beobachtungen nur auf Kinder von mehr als vier Jahren erstreckt zu haben. Der von ihm zitierte Lukens bringt die Zeichnung eines 2 Jahre 3 Monate alten Mädchens, die allerdings nur in einem Liniengewirr besteht. Sikorskys Söhnchen brachte mit 3 Jahren eine Figur, bestehend aus Kopf, Armen und Beinen hervor. Die menschlichen Darstellungen meiner Tochter entsprachen mit 1 Jahr 1 Monat der Periode des Kritzelns, mit 2 Jahr 1 Monat der Periode der lokalen Anordnung und befinden sich jetzt, mit 4 Jahren, noch in der Periode der einfachen Linien. Es ist klar, daß sich die gesetzmäßige Aufeinanderfolge der einzelnen Perioden sehr gut durch die Beobachtung eines und desselben Kindes wird feststellen lassen. Irgendwelche Altersgrenzen von allgemeiner Gültigkeit wird man aber nicht aufstellen können, da, wie leicht ersichtlich, die verschiedensten Einflüsse die Entwicklung des einzelnen Falles abändern. Verfügt man über eine sehr große Anzahl von Beobachtungen, kann man allerdings auf Grund von Durchschnittszahlen, wie es Levinstein zeigte, Kurven entwerfen, welche die Entwicklung der Zeichnungen mit dem Alter dartun.

Nachdem wir die kindliche Kunst in ihrer ganzen Eigenart kennen gelernt haben, wollen wir versuchen die Art und Weise, wie sie ausgeübt wird, im allgemeinen zu charakterisieren. Das Wesentliche scheint mir in der Planlosigkeit zu liegen, mit der das Kind zeichnet. Wenn es sich an die Darstellung eines Gegenstandes macht, läßt es sich nicht von einem Entwurf leiten, nach welchem ein jeder Teil seinen festen Platz erhält, sondern es zeichnet jede Einzelheit, als wenn es etwas Selbständiges wäre. Aus diesem Grunde findet auch kein Abmessen der Größenverhältnisse statt: ein jeder Teil wird so groß gezeichnet, wie es der Augenblick eingibt. Und wenn ein Teil nicht fesselt, wird er fortgelassen oder übersprungen, unbeschadet der Verstöße gegen die Naturähnlichkeit, die ja überhaupt nicht angestrebt wird.

Im Augenblick mag uns dies alles befremden, aber es ist doch nichts anderes als eine Widerspiegelung des kindlichen Seelenlebens überhaupt. Das Kind lebt der Gegenwart: voll und ganz gibt es sich der augenblicklichen Beschäftigung hin und läßt alles andere davor zurücktreten; eine durch nichts eingeschränkte Phantasie gibt dem Spiel eine Richtung, die sich weit über den Boden der Wirklichkeit erhebt. Indem das Tatsächliche nur so lange Bedeutung hat, als es sich seinem Willen beugt, tritt eine Verzerrung in der Bewertung aller Dinge ein.

Nachdem wir uns mit der Art, wie Kinder zeichnen, vertraut gemacht haben, nachdem wir ferner erkannt haben, daß die kindliche Zeichenkunst einen ganz bestimmten Entwicklungsgang einschlägt, können wir uns mit der Frage befassen, die wir eingangs gestellt hatten. Wir geben ihr folgende Form: auf welche Weise beeinflußt dauernde Sehschwäche die zeichnerischen Leistungen? Läßt sich aus der Zeichenkunst sehschwacher Kinder eine Verzögerung der normalen Entwicklung nachweisen?

Um eine Antwort auf diese Frage zu finden, habe ich an 170 Schulkindern im Alter von 6 bis 15 Jahren planmäßig Untersuchungen angestellt. Die Kinder waren zu 84% Mädchen, gehörten fast ausnahmslos den kleinbürgerlichen Kreisen und zum größten Teil der deutschen Nationalität an. Fast alle genossen den Unterricht von Elementarschulen. Die Jahrgänge 6 bis 8 und 13 bis 15 waren nur schwach vertreten, die Hauptmasse der Kinder (nämlich 73%) verteilten sich auf den 9. bis 12. Jahrgang. Zunächst wurde die Sehschärfe und die Brechkraft der Augen bestimmt, darauf erhielten die Kinder Papier und Bleistift und wurden aufgefordert, ein Haus „mit recht vielen Fenstern" und einen Menschen zu zeichnen; eine Beeinflussung wurde dabei aufs strengste vermieden. Nachdem dann die Untersuchungen einen vorläufigen Abschluß gefunden hatten, wurden die Zeichnungen nach dem Alter der Kinder geordnet und darauf einer Beurteilung unterzogen. Nach den bereits erwähnten Kennzeichen versah ich die Darstellungen der Menschen und Häuser mit denjenigen Nummern, welche den Entwicklungsperioden entsprachen. Wo es sich um Übergangsstadien handelte, entschied der Gesamteindruck. Indem nun innerhalb einzelner Gruppen diese Zahlen addiert und durch die Anzahl der Fälle dividiert wurden, erhielt ich Werte, welche die durchschnittliche zeichnerische Leistung der betreffenden Gruppe ausdrückten. In den folgenden Tabellen finden sich die Resultate dieser Rechnungen für den 9. bis 12. Jahrgang. In jeder von ihnen sind die normalsichtigen Kinder den schwachsichtigen gegenüber-

gestellt, wobei eine Sehschärfe von 0.9 noch als normal angenommen wurde. In der Gruppe der schwachsichtigen sind nur Fälle vereinigt, deren Sehschärfe $^1/_2$ oder weniger betrug.

Tabelle 1: Darstellung des Menschen.

Jahre	9	10	11	12
Sehschärfe normal	4.56	4.37	4.35	4.56
Sehschärfe herabgesetzt . . .	4.07	3.72	3.85	4.00
	0.49	0.65	0.50	0.56

Tabelle 2: Darstellung der Häuser.

Jahre	9	10	11	12
Sehschärfe normal	3.25	3.43	3.29	3.09
Sehschärfe herabgesetzt . . .	2.71	2.73	2.71	2.78
	0.54	0.70	0.58	0.31

Die beiden Tabellen zeigen, wie die zeichnerischen Leistungen für alle vier Jahrgänge bei den normalsichtigen Kindern etwas höher ausgefallen sind als bei den schwachsichtigen. Da sich in allen 8 Kolonnen ohne Ausnahme das Gleiche beobachten läßt, wird man auf eine Gesetzmäßigkeit dieser Erscheinung schließen dürfen. Ich betone das deshalb, weil die Zahl der gesammelten Fälle, aus denen die Durchschnittszahlen gewonnen wurden, verhältnismäßig klein ist, es fällt aber schwer, jene große Übereinstimmung auf einen bloßen Zufall zurückzuführen. Immerhin wäre eine Nachprüfung an einem größeren Material wünschenswert.

Wir haben bis jetzt gesehen, daß eine Herabsetzung der Sehschärfe die Wiedergabe der Sehdinge in ungünstigem Sinne zu beeinflussen imstande ist. Eine einfache Überlegung zeigt uns aber, daß sich die Sehschwäche noch in einer anderen Richtung erweisen müßte. Jede graphische Tätigkeit erfordert zu ihrer Ausübung der genauen Aufsicht des Auges; ist diese unzulänglich, wird die Schrift oder die Zeichnung, um die es sich handeln kann, ungenau ausfallen. Es ist ja auch längst bekannt, daß gewisse optische Augenfehler sehr ungünstig auf das Schreibenlernen einwirken können. Mir kam es indessen hier darauf an, festzustellen,

ob sich aus den Kinderzeichnungen etwas Ähnliches nachweisen ließe. Ich habe zu diesem Zwecke meine Versuchskinder Häuser „mit recht vielen Fenstern" zeichnen lassen, um an den horizontalen und vertikalen Linien der Fensterkreuze den Einfluß der Sehschwäche festzustellen. 156 Zeichnungen zeigten genug Einzelheiten, um verwendet werden zu können. Ich bezeichnete nun die ganz genauen Bilder mit Nr. 5 und die ganz schlechten, mit stark sich überschneidenden Linien mit Nr. 1; die Zwischenstufen erhielten die Nummern 4, 3 oder 2. Darauf wurden die Blätter nach diesen Nummern in Gruppen geteilt und die Durchschnittssehschärfe für jede von ihnen berechnet. Es ergab sich folgende absteigende Reihe:

bei	Nr.	5	betrug die	durchschnittliche	Sehschärfe	1.14,
„	„	4	„ „	„	„	0.96,
„	„	3	„ „	„	„	0.82,
„	„	2	„ „	„	„	0.65,
„	„	1	„ „	„	„	0.38.

Wir sehen an diesen Zahlen, daß die Fensterdarstellungen um so ungenauer ausfallen, je schlechter die Sehschärfe wird. Die Untersuchung bestätigt somit unsere Voraussetzung.

Ich bin am Ende meiner Ausführungen angelangt. Ich wollte zunächst zeigen, daß die Kunst des Kindes uns in vieler Hinsicht anzuregen imstande ist. Die Zeichnungen lassen uns Einblicke tun in das kindliche Seelenleben; sie zeigen uns, wie das Kind die umgebende Welt sieht, wodurch es gefesselt wird, womit sich seine Gedanken beschäftigen. Die kindlichen Kunstbestrebungen stellen eine Quelle dar, aus welcher sowohl die reine Wissenschaft als auch das praktische Leben zu schöpfen vermögen. Der Anthropologe vergleicht die Kinderzeichnungen mit den Zeichnungen prähistorischer Menschen, der Völkerkundige mit den Darstellungen niedrigstehender lebender Rassen, der Psychologe sieht in ihnen wichtige Nachweise des kindlichen Geisteslebens. Indem sich dann der Erzieher die Erfahrungen der Psychologie zu eigen macht, um seinen Zögling zu verstehen und zu lenken, verbindet er die Theorie mit der Praxis.

Im zweiten Teil meines Aufsatzes habe ich über einen Versuch berichtet, die Beziehungen der zeichnerischen Leistungen zur Sehschärfe aufzudecken. Es zeigte sich dabei, daß sich eine Herabsetzung derselben in zwei Richtungen äußert: sie erschwert das Kennenlernen der Außenwelt und verhindert eine genaue graphische Wiedergabe. Wir leben in einer Zeit, in der man die große erzieherische Bedeutung der Anschauung erkannt hat und soviel Gewicht auf die bildliche Darstellung des Geschauten

legt. Von diesem Gesichtspunkte aus müssen jene Ergebnisse besonders wichtig erscheinen. Sie sind uns eine Mahnung, einen energischen Kampf mit jenen Einflüssen aufzunehmen, die eine Schwächung der kindlichen Sehschärfe herbeiführen. Wir gelangen hier auf das umfangreiche Gebiet der Schulhygiene, deren Ergebnisse noch lange nicht genügend gewürdigt werden. Zweck meiner Ausführungen war, von einem neuen Gesichtspunkte aus das Interesse hierfür wachzurufen.

Kreidolfs „Wiesenzwerge“ in der Elementarklasse.

Von Wohlrab-Brambach.

Wir schreiben bei Anfang dieser Arbeit Mitte Februar; wir stehen also mitten drin im letzten, arbeitsreichsten Vierteljahr des Schuljahres. Meiner Elementaristen erstes Schuljahr. Ich habe mit ihnen nach Vorschrift und Herkommen die Fibel „bearbeitet“, und wir sind auch dies Jahr wieder so weit wie andre Jahre. Auch im Rechnen, Gott sei Dank. Auch in den biblischen Geschichten – wenn auch da, Gottlob, recht wenig verlangt wird. Auch im heimatkundlichen Anschauungsunterricht. Den haben wir uns hier und da mehr und mehr nach unserm Geschmack „zustutzen“ dürfen, „zuschneiden“ dürfen, wenn auch der „Stoff“ natürlich in der Hauptsache bewältigt werden muß. Aber das „Wie“ der „Bewältigung“ – ’s ist doch was Schönes um die pädagogische Freiheit, wo sie da ist! Sie lebe! – – –

Der elementare, heimatkundliche Anschauungsunterricht, wie man ihn so in den achtziger Jahren betrieb, behagt mir schon lange nicht mehr; mehr Mittun der Kinder, der gelangweilten, gequälten Händchen, der Arme, der Beine, des ganzen, zu ewigem Stillsitzen verurteilten Kindes! Hinaus! „Unterrichts“gänge! Auch an einem herrlichen Wintertag! Auch mal im Sommer den „Rank“ (Rain) hinunterge„boselt“ – die Buben wenigstens! Und im Winter auch mal eine Schneeballschlacht geliefert – Buben hüben, Mädels drüben! Hei, wenn wir dann wieder hereinkommen ins Zimmer: Was gibt’s da nicht alles zu erzählen! Wie sind wir der Heimat kundig geworden im Anschauen ohne wirklichen „Unterricht“! Dank euch, ihr Männer, Scharrelmann und Gansberg u. a. m., die ihr dem freien Worte des Lehrers, dem fließenden freien Worte des Kindes wieder mehr Bahn gemacht, der freien Betätigung aller im Kinde schlummernden Kräfte und Säfte! – – –

Doch ich wollte von den Wiesenzwergen reden. Die „Wiesenzwerge“

also sind eines der schönsten Bilderbücher.[1]) Bilder und Text von Ernst Kreidolf, von dem auch die „Schlafenden Bäume“ stammen, die „Blumenmärchen“, die „Alten Kinderreime“ usf., lauter prächtige Sachen; das Beste aber sind von Kr. doch die Wiesenzwerge, wenigstens für meine Elementaristen. Sie können den Text noch nicht lesen — desto besser, so müssen sie sich die Geschichte selber „aussinnen“. Und übers Jahr, über zwei, drei Jahre werden sie sie ihren jüngeren Geschwistern vorlesen können — auch noch zeitig genug!

Wie ich darauf kam, sie in die Elementarklasse hineinzubringen? Ich kümmere mich alle Jahre so zwischen Michaeli und Anfang Dezember drum, was auf dem Bilderbüchermarkt an guten Sachen zu haben ist. Da haben es die Wiesenzwerge mir zunächst selber angetan, sie kamen auf den Weihnachtstisch meiner Kinder und haben einen „großartigen Erfolg“ erzielt. Kurz vor Weihnachten 1908 zeigte ich das Buch einmal in meiner Elementarklasse herum — allgemeines „Ah!“ ob der prächtigen Bilder. Von der Geschichte gab ich bloß so einen Auszug. Aber ich merkte: Das wäre ein „Stoff“ für sie! So zerzupfen und zerzausen wie Rein, Pickel und Scheller in ihren acht Schuljahren es mit den zwölf Grimm'schen Märchen im ersten und mit dem Robinson wohl im zweiten Schuljahre machen — das wollt' ich meinen Wiesenzwergen nicht antun. Aber als Geschichte zwischen Weihnachten und Ostern, das Bilderbuch alle Mittwoch und Sonnabend auf ein Stündchen mit in die Schule gebracht, die erzählende Seite, vor allem aber das Bild, das herrliche, farbenfrische, dem Leben der Wiesenzwerge wie abgelauschte Kreidolf'sche Bild, das vor allem müßte doch mal einen ganz extraen Anschauungsunterricht geben! Ich warf nun so am Schluß unserer flüchtigen Betrachtung die Bemerkung hin: „Wär' das schön, Kinder, wenn das Buch der Weihnachtsmann auf den Weihnachtstisch legte!“ Gleich kamen da 3, 5, 10, 20 Händchen: „Herr Oberlehrer, ich bestell' mir die Wiesenzwerge beim Weihnachtsmann! Ich auch!“ usw. Und dann kamen Väter, Mütter mich fragen, was es denn nur mit den Wiesenzwergen habe, die die Kinder sich wünschten. Und das Ergebnis, daß 34 von meinen 47 Kindern auf dem Weihnachtstisch die Wiesenzwerge hatten.[2])

Nach Weihnachten. Erster Schultag: Heut' sollt ihr mir von eueren Weihnachten erzählen. Das genügte, einen Sturm zu entfesseln: „Herr Oberlehrer, ich hab' die Wiesenzwerge gekriegt! Ich auch! Ich auch!

[1]) Verlag von H. und F. Schaffstein, Köln a. Rh. Preis 1 M. Für Lehrer und Schüler.

[2]) Schaffstein-Köln lieferte mir das Buch für 1 M.; im Buchhandel 3 M.

Ich kann schon eine Seite auswendig (was mir gar nicht lieb war — aber: dem Kinde die Freude nicht verderben!)!" Und seitdem „betreibe" ich — wie gesagt, Mittwoch und Sonnabend $^1/_2$—$^3/_4$ Stunde — die „Wiesenzwerge".

Ich erlaube mir, von den Anfangsstunden zu erzählen. Ich habe mir die Hauptsachen stenographiert, lasse, wie schon in früheren Aufsätzen betont, die Kinder viel, sehr viel frei reden, verbessere nur das Notwendigste und habe die Freude, daß sie alle mittun, alle. Wir schauen uns heut' erst mal die Innenseite des Umschlages an. „Auf der Wiese hüpfen Heupferdchen. Da laufen die Wiesenzwerge dahinter her. Sie fangen die Heupferdchen. Der eine hat schon ein Heupferdel gefangen. Da müssen sie sehr laufen. Sie fangen die Heupferdchen mit einem Netz." Das Netz sehen wir uns mal etwas genauer an: „Unten ist der Stiel. An dem Stiel ist der Ring. An dem Ring hängt der Sack. Der Stiel ist aus Holz. Er ist lang und rund; da kann man ihn besser anfassen. Der Stiel ist abgefeilt worden, daß er schön rund geworden ist. Der Ring ist aus Draht. Er wird an den Stiel gebunden. Er kann auch angenagelt sein. Er kann auch eingeklemmt sein. Der Sack ist wie ein Fischnetz. Wir haben zu Hause so ein Fischnetz. (Abschweifen lasse ich nicht; darum ermahne ich: Immer beim Bilde bleiben!) Der Sack ist länglich. Da wird das Heupferd nicht erdrückt, wenn's drunter steckt. Er ist gehäkelt oder gestrickt. Der Sack ist an den Ring angenäht. Das wird mit der Nadel gemacht."

So sprechen wir über die Zwerge, die emsig jagenden Zwerge in ihren verschiedenen Beinstellungen usw.; die Kinder sehen tatsächlich manchmal mehr als unsereiner — und was das eine nicht sieht, sieht das andere. Dann reden wir über die Wiese selber, d. i. der dunkelgrüne Untergrund.

Gar zu lang' darf man die Kinder bei solchem Bild nicht aufhalten. Darum genug für diesmal! Das nächste Mal treibe ich Werkunterricht. Schweres Wort — wer's schwer nimmt. Hochinteressante Sache — wer sich mit ihr befreundet hat. Mir lieb und wert, seit ich in Zwickau bei Meister Hertel und seinen Jüngern war.[1]) (Auch Teubner[2]) und Elßner[3]) haben mir auf die Sprünge geholfen.) „Kinder, heut'

---

[1]) Vgl. „Acht Tage zu Gaste bei Meister Hertel in Zwickau", Deutsche Schulpraxis 1908, Nr. 28 und 29.

[2]) Teubner, „Des Kindes Kunst in Schule und Haus". Oschatz, Krasemann. M. 3.60.

[3]) Elßner, „Aufgaben für Zeichnen und Werktätigkeit", 1. Teil, 1. und 2. Schuljahr. Müller-Fröbelhaus, Leipzig.

wollen wir mal was von der Wiese malen oder formen oder bauen oder was ihr denkt. Nun?" „Ich mal' die Wiesenzwerge auf der Heupferdjagd. Ich mal' ein Netz. So ein Netz könnten wir auch bauen." „Wie denn?" werfe ich ein. Kommen Vorschläge; sind zugleich „Repetition" des Kapitels: Vom Netz, vom Jagdnetz der Wiesenzwerge. — Ich habe seit vorigem Herbst die Einrichtung getroffen, daß die Kinder einen Kasten mitbringen, Mittwochs und Sonnabends; der enthält Leimfläschchen, Scheere (mit abgezwickten, abgestumpften Spitzen), Buntpapier, Buntstifte, weiß Papier; Ton oder Plastilina liefere ich. — Jedes Kind bekommt ein „Spriezel", ein Stückchen Holz. Wir wollen den Stiel zum Netz machen. Mit der Feile und Scheere wird geraspelt, gefeilt, geglättet usw. — ist das ein munteres Völkchen, was da sitzt und Jagdnetzstiele herrichtet. Zu Hause fertig machen! Ähnlich mit dem Ring. Den Sack strickt den Buben die Mutter, die Schwester, die Großmutter — so „trage einer des andern Last"! Und in die nächste Stunde kommen sie nun stolz angezogen mit ihren Jagdnetzen für der Wiesenzwerge Heupferdjagd. Die besprechen wir auch noch mal. Kurz. Loben da die schöne Rundung des Stieles. Tadeln dort, aber ohne Herbheit, die scharfe Kante — schneidet in die Hand. Bewundern das selbstgefertigte, nette Säckchen der oder jener kleinen Strickerin. Leben, Anteilnahme, Freude, Mitfreude, sonniger Unterricht am stürmischen, trüben Wintertag! — Andere Vorschläge: „Ich schneid' einen Wiesenzwerg aus." „Wie denn?" „Die Mütze wird rot, die Jacke blau usw." — Formen: Aus Ton einen Zwerg. (Keine überspannten Anforderungen!) Aus Plastilina ein Heupferdchen, die Flügel von Seidenpapier. „Wir können auch die Wiese machen." Pappe. Leim darauf. Dürres Moos zerrieben. Darauf gestreut. Den jagenden Wiesenzwerg hineingestellt. Ihm ein Jagdnetz in die Hände gegeben. Davor das springende Heupferdchen. Fertig eine ganze, lebensvolle Gruppe. — — —

Das nächste Mal. Erstes Bild, der Anfang der Geschichte. Die erzähle ich. Wenn auch der Kreidolf'sche Erzählton im großen und ganzen recht gut ist, ich muß manches doch noch etwas kindlicher ausdrücken. Hier lasse ich auch das Chorsprechen zu seinem Rechte kommen. Auch das Wiedererzählen. (Nie aber sklavisches Binden an den Wortlaut!) Nun das erste bunte Bild. Kinder: „Der Wiesenzwergvater schaut nach dem Wetter. Zwei Kinder waschen sich ab. Die Mutter . . . Die Heupferde . . . Sie fressen . . . Sie sehen schön grün aus . . . Es kommen noch zwei Kinder gelaufen; die wollen sich auch waschen. Neben dem Wiesenzwergvater steht ein kleiner Hund.

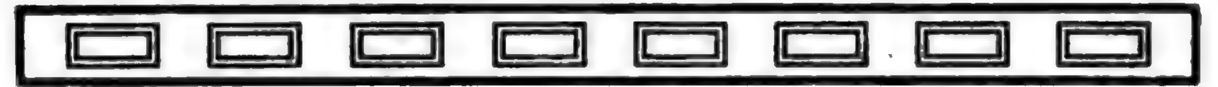
Der spitzt die Ohren. Die Sonne geht auf. Sie kommt hinter der Wiese vor. Der Brunnen ist eine Muschel. Über die Wiese geht ein Weg. Am Wege liegen große Steine. Das Wiesenzwerghäuschen ist aus Holz. An den Fenstern sind Läden.“ Und so beschreiben und erzählen und schildern die Kinder weiter; jedes will eine neue Sache entdecken. Nun lenke ich nach dieser Allgemeinschilderung die Aufmerksamkeit der Kleinen auf die Farben. Wiesenzwergvaters Anzug, Bart, Backen. Hund. Heupferde usw. Auch auf die Frage: Was dir an dem Bilde am besten gefällt? „Mir gefällt der kleine Hund. Mir die Mutter, wie sie da den Morgenbrei peppert. Mir der Wiesenzwergvater, wie der so nach dem Wetter schaut. Mir das kleine Mädel . . . Mir der kleine Bub . . . Mir die Sonne . . . Mir der schöne, blaue Himmel . . .“ usf. — Auch versäume ich nicht, mir das „Warum denn“ beantworten zu lassen; da kommen wiederum mitunter ganz ergötzliche Aussprachen.

— —

Zwischen Vorstehendem und den nachfolgenden Zeilen liegen fünf arbeitsreiche Wochen; wir sind mittlerweile an den Rand des Schuljahres gekommen. Ostern nahe, mit ihm das Examen. Mit diesem verbinden wir seit kurzem eine Ausstellung nicht nur der Zeichnungen und der weiblichen Handarbeiten, sondern auch der anderen Handarbeiten. Und auch meine Wiesenzwergstunden-„Ergebnisse“ sollen sich sehen lassen. Im Schulzimmer die Bänke gedreht, daß ich auf ihre Stirnseite und an die Mauer elf Bücher aufgeschlagen aufstellen kann: Nr. 1 zeigt die innere Umschlagseite, die grüne Wiese mit den jagenden Zwergen; Nr. 2 das erste Bild der „Geschichte“, den Morgen vor dem Wiesenzwerghäuschen; Nr. 3 die Ausfahrt usw. So kann jeder, der die Sache noch nicht kennt, anschauen und nachlesen, Bild und Text. Davor setze, lege und stelle ich die erarbeiteten Erzeugnisse der kleinen Hände meiner Elementaristen. Vor dem ersten Bilde gleich jagende Zwerge, die Beinstellung dem Bilde und der Wirklichkeit — wir sind ja über die Stube, über den Schulplatz gelaufen wie die jagenden Zwerge — abgesehen. Natürlich sind auch ein paar Figuren dabei, denen man's auf den ersten Blick ansieht, daß hier der Vater, die Mutter, der große Bruder oder sonstwer tüchtig mitgeholfen hat; aber ich bin gerade so wenig ängstlich wie Rößger es scheint nach seinem „Neubau der Arbeitsschule“ (Nr. 7 d. Jahrg. der „Neuen Bahnen“, Seite 320), wo er auch schreibt: „Die meisten Eltern interessieren sich, nachdem ihr Befremden über unsere ‚merkwürdige Spielerei‘ sich gelegt, für den Betrieb und bauen zum Teil auch daheim mit ihren Jungs. Die aber erzählen gern und offen, was

sie und was die Väter an dem mitgebrachten Modell gemacht haben.“ — Ganz dasselbe erlebe ich mit meinen Kleinen. Und es soll mir niemand sagen, man könnte das Kind dadurch recht sehr in Versuchung führen, zu lügen, zu protzen usw. Dafür kennt man doch seine Leute, auch seine kleinen Leute — und die erst recht! Und außerdem liegen ja auch Sachen da, die nur im Schulzimmer unter meiner Aufsicht gemacht sind. Doch weiter in unserer „Ausstellung“. Da beim dritten Bilde liegen Fahnen und Peitschen, die Fahne des Fahnenzwerges auf jedem Wagen, die Peitsche des Fuhrmannes, ’s sind primitive Dinger dabei, gerade wie beim Jagdnetz (zu Bild 1), aber auch ganz hübsche Sachen. Und wir lassen jedem seine Freude an seinem Werke. Ich habe die feste Überzeugung, daß ich das gleich hier einflechte, wir können durch nichts unsere Kleinen so an uns fesseln, wie durch diese „Kleinigkeiten“, diese „Spielereien“, wie man’s als Unerfahrener zu nennen beliebt. Wie die Kleinen, die Schüchternen da mit ihrer ganzen kleinen und für sie doch großen Sorge an uns herankamen: Herr Lehrer, da bring ich den Draht nich orntlich ’rum. — Herr Kantor, da, mein Zwerg hat wieder sein linkes Bein verloren. — Herr Oberlehrer, darf ich meinem Wiesenzwergvater die kleine Mütze da aufsetzen? Usw. — So stehen vor Bild 5 („Beim Tanz“) 1. aus Ton ein kleiner runder Tanzsaal in Bunt, mit Buntstift oder Farbe angestrichen, dgl. mehrere Toreingänge dazu; 2. aus Plastilina die Erdzwerge mit der Harfe, die die Tanzmusik spielen; 3. Bilder vom Tanz der Zwerge, Ganzaufnahme oder Gruppen, durchgepaust und in Buntstift oder farbig mit dem Pinsel dem Bilde nachgemalt. Vor Bild 6 („Im Waldhäuschen“) 1. Nachbildungen des Waldhäuschens, wo die alten Mummelzwerge und Mummelzwerginnen sich’s schmecken lassen bei Kirschen und Preißelbeeren; 2. der Servierteller des Tafeldeckers mit der großen Kirsche, aus Plastilina; 3. dessen Tischtuch (das haben die Mädchen besonders gern und in großer Auswahl fabriziert); 4. der Tisch; 5. die Stühle (4. und 5. sowie 1. mit und ohne Hilfe zu Hause). Vor Bild 8 („Der Zweikampf“) liegen eine große Menge von Spießen aus Holz mit Plastilinaspitze. Vor Bild 9 („Der scheltende Mond“) steht ein dürstendes Heupferdchen; lang hängt ihm die Zunge heraus. Vor Bild 10 („Schlußbild“) eine ganze Anzahl ausgeschnittener „Träume“, Nachzeichnungen des von Kreidolf meisterhaft ausgedachten „Traumes“, der dem Wiesenzwergvater und den Seinen im Schlafe sein Licht in die Kammer strahlte und ihnen viel Schönes „im Traume“ schickte. Ich habe nur die Hauptsachen, nur einen Teil aufgezählt. Ich wollte nur zeigen, wie Kreidolfs Wiesenzwerge mir

tatsächlich eine großartige Handhabe waren, um so recht an meine Kleinen heranzukommen oder — da ich sie schon 3/4 Jahr kannte und sie mich auch — mit ihnen erst recht bekannt zu werden. Eine Brücke zu ihrem Allerinnersten. Ein Weg zu ihrem Herzen. — Das ist keine Gefühlsduselei! Das bemerke ich hier ausdrücklich. Nein, ich glaube das auch lernendes Schaffen oder auch schaffendes Lernen nennen zu dürfen. Ausführlicher darauf einzugehen, wie durch die handarbeitliche Herstellung der Schüssel beispielsweise (Bild 2), worin die Wiesenzwergmutter den Morgenbrei pepperte, wie das Kreidolf ausdrückt; wie durch die Herstellung des Waldhäuschens, in dem die alten Mummelzwerge ihr gemütliches Beisammensein feierten, ich auch auf die Küchengeräte der Mutter zu Hause, auf die Wohnung des Kindes zu sprechen kommen kann — ähnlich, wie Scharrelmann von seiner Butterblumen-Geschichte („Neue Bahnen", Nr. 6 d. Jahrg., Seite 249ff.) auf eine ganz ungeahnte Fülle von Themen kommt, von Anknüpfungspunkten, um mit den Kindern über allerlei sachliche Fragen nachzudenken und dabei die verschiedenartigsten Stoffgebiete zu berühren: ausführlicher darauf einzugehen, will ich jetzt unterlassen. Aber ich habe den Versuch mit den Kreidolfschen Wiesenzwergen, wie ich ihn vorliegend nur skizzieren konnte, nicht bereut. Man wird ja freilich ein Ketzer genannt, wenn man solch' Stürmern und Drängern sich anschließt — mag sein! Derohalben lasse ich lustig meine Fahne weiterflattern; auf ihr steht: Fortschritt!



Korrekturen betreffend.

Von Prof. Dr. Ludwig Gurlitt-Steglitz.

Sehr richtig! Für Gurlitt, Gansberg, Pannwitz kann Herr G. Roscher nicht. Die müssen und werden sich selbst gegen Herrn A. Jaspert zu behaupten suchen.

Zunächst eine allgemeine Betrachtung. Woher mag es kommen, daß gerade von Frankfurt a. M. aus dem Fortschritte in dem Erziehungswesen die größten Widerstände bereitet werden? Wir sind alle gewöhnt, in Frankfurt den Geist Goethes zu suchen und deshalb verwundert, dort mehr Wagner- als Faust- und somit Goethe-Geist zu finden. Dort wirkt in den Kreisen der Volksschule noch immer ein Herr Ries, der als Herausgeber einer pädagogischen Zeitschrift für seine rückständigen Ansichten noch immer einiges Echo findet. Er ist ein Besonnener, ein Vernünftiger. Seine Hauptfreude, den Reformern Übertreibungen oder Mißgriffe nachzuweisen. Beides fehlte nämlich in der alten Schule.

Der Philister findet alles übertrieben, was seine Ruhe stört. Vor seiner Sachlichkeit besteht keine Begeisterung, keine Idee, keine leidenschaftlich

gesteigerte Rede. Er setzt sich als das Maß der Dinge. Er selbst ist kühl bis ans Herz hinan. Wer mehr Temperatur hat, übertreibt. „So schlimm ist es denn doch nicht!" Damit glaubt er eine berechtigte Klage abweisen zu können. Noch bequemer, dem Gegner einfach Unwahrhaftigkeit vorzuwerfen. Man ist dann der Mühe enthoben, seine Ansichten und Urteile zu widerlegen.

So schreibt Herr A. Jaspert (Heft 8, S. 363): „Es ist gar nicht wahr, was Gurlitt sagt, daß man in unseren Parlamenten ohne Schaden an seiner Ehre jeden Unsinn reden darf, ein Ignorant, ein Banause in allem sein kann, was unsere Kultur betrifft usw. und daß das alles nicht schadet, wenn man nur richtig schreibt und spricht." Und nun die Widerlegung? Jaspert kennt einen falsch sprechenden, aber trotzdem in Volksversammlungen gern gehörten Werkmeister: „man kann denselben in jeder Volksversammlung sehen und hören." Und die Schlußfolgerung: „Es gibt allerdings Parlamente, in denen nur ein Atom Gehirn notwendig ist, um das ganze Auditorium zum Lachen zu bringen. Da wird natürlich auch über kleine Fehler gelacht — leider!" Man höre nur diese Sorte von Widerlegungen: Gurlitt sagt, in unseren Parlamenten wird über falsches Sprechen gelacht. Das ist unwahr, denn in Volksversammlungen lacht man darüber nicht, leider aber in manchen Parlamenten." Diese Logik ist allerdings niederschlagend. Ich dachte an unsern deutschen Reichstag und an unser preußisches Abgeordnetenhaus. Wenn dort ein sozialistischer Redner mir und mich verwechselt, dann bricht das Auditorium in schallendes Gelächter aus. Sozialistische Redner haben wiederholt darauf geantwortet: „Schaffen Sie uns bessere Volksschulen und wir werden richtig sprechen lernen." Sie sollten lieber ein so weitgehendes Zugeständnis gar nicht machen. Gebildete Deutsche sollten Volksdeutsch und Volksdialekte kennen. Es ist doch beschämend, daß deutsche Richter, die in der Sprache des Plato und Cicero heimisch sind, einen bayrischen Bauern nicht verstehen. Unsere Sozialisten sollten eine nationale Bildung fordern und durchsetzen, im Parlamente aber mit vollem Bewußtsein falsch, d. h. volkstümlich sprechen. Das würde wohltuend wirken, wie hausbacken Schwarzbrot, nachdem man sich den Appetit an Torten und Pralinees verdorben hat.

Gansberg hat angeblich ein „recht schiefes Bild" gebraucht, indem er den korrigierenden Lehrer als Fechtmeister bezeichnete, „der jeden mutigen Ausfall seiner Schüler mit einem vernichtenden Hiebe erwidert". Für seine Bilder mag Gansberg selbst aufkommen. Er schreibt im allgemeinen ein gutes Deutsch. Ich verstehe auch dieses Bild ganz wohl. Der Schüler wagt allerdings einen Ausfall. Nämlich einen ins Gebiet des Persönlichen. Das ist ein „bewußter Angriff" — nicht gegen einen anderen — sondern gegen die eigene Befangenheit, die der ganze Schulgeist großgezogen hat. Er wagt einmal ein freies Wort; schreibt einmal frisch von der Leber weg, unbekümmert um das angelernte Schuldeutsch, macht seinen kecken Ausfall in die Luft der natürlichen Rede („schiefes Bild!") — aber da kommt auch gleich der Hieb des Fechtmeisters und wirft ihn zu Boden. Wer versteht das nicht? Und wer kann leugnen, daß Gansberg damit recht hat? Aber — sein Bild ist schief; also ist er widerlegt.

„Keiner der Lehrer, die ich kenne," schreibt Jaspert, „spürt nach Fehlern. Ein jeder freut sich vielmehr der Schönheit und Originalität in einer Arbeit." Beides schließt einander nicht aus. Aber nach Fehlern müssen wir Lehrer spüren. Wir lesen die Aufsätze wie Korrekturbogen „auf Fehler". Tun wir es nicht, so handeln wir pflichtwidrig. Ich weiß, daß einer der tüchtigsten Deutschlehrer, den es in Preußen gab, ein Gelehrter, den jeder kennt, sich als Professor von seinem Schulrat mußte schelten lassen, weil er unter einen Primaner-Aufsatz — ohne weitere Korrekturen — geschrieben hatte „Tüchtige Leistung!" Das war „unstatthaft". Der Mann hatte zu wenig rote Tinte verbraucht, nicht genügend — nach Fehlern gespürt.

Auch mein Freund Rudolf Pannwitz wird einer abfälligen Kritik unterzogen. Und zwar deshalb, weil Jaspert ihn nicht verstanden hat. Es erinnert mich seine Kritik an einen prachtvollen Ausspruch meines 5 jährigen Friedel. Dieser behauptete nämlich, als das Tischgespräch auf die Frage kam, wie sich in unserer Familie der Verstand verteilt habe, daß er der Gescheiteste wäre und der Dümmste der Vater. Auf die Frage, warum er denn den Vater für so dumm erkläre, antwortete er naiv und tiefsinnig zugleich: „Na ja, den Vater versteht man nie, wenn er spricht." Tiefsinnig, denn er gibt uns damit den Schlüssel für unzählige Kritiken, in denen der ärmere Geist den reicheren herabsetzt. Es geht dabei immer nach dem Rezepte: Der Mann ist dumm, denn ich verstehe ihn nicht.

Pannwitz hatte behauptet, daß er noch kein einziges Aufsatzheft in der Hand gehabt habe, in dem nicht ein ihm bekannter Lehrer durch Korrekturen die Sprache des Kindes verschlechtert hätte.

Ich kenne Pannwitz, kenne jenen Lehrer, kenne einzelne Korrekturen, die mir Pannwitz als besondere Bestätigung für seine Behauptung vorgelegt hat. Es handelt sich für Pannwitz nicht um Wortkorrekturen, nicht um Verbesserungen von orthographischen Fehlern, sondern darum, ob es möglich sei, den Gedankeninhalt eines Schüleraufsatzes und die Sprachform zu verbessern.

Die Sprache des Kindes hat ihr Eigenleben und soll der getreue Spiegel seines Inneren sein. Durch Korrekturen kann ich sie natürlich äußerlich dem Denken und Sprechen der Erwachsenen annähern; ich nehme ihr dadurch aber das eigene Gepräge. Ich kann nicht wissen, wie das Kind denkt, ihm deshalb auch für sein Denken nicht Ausdruck und Form geben. Durch solche Korrekturen wird also ein Aufsatz tatsächlich um sein persönliches Gepräge gebracht. Wir haben in Deutschland sehr wenige Menschen mit persönlicher Sprache. Bekanntlich haben unsere besten Sprachmeister sich in dem Urteil zusammengefunden, daß in dem letzten Jahrzehnt niemand in Deutschland Höheres auf dem Sprachgebiete geleistet habe als jener Arbeiter, der sein eigenes Leben in einer Sprache dargestellt hat, die weit absteht von allem korrekten Schuldeutsch. Ich habe das Buch auf Empfehlung von Hugo von Hofmannsthal gelesen, der, gewiß doch selbst ein Sprachkünstler, mir mit Tönen höchster Bewunderung von dieser Sprachleistung vorschwärmte, die neben Luther, Grimmelshausen und den Besten der gesamten deutschen Literatur bestehen könne. Solches Deutsch von stark persönlicher Färbung kann in Deutschland nicht wachsen unserer Schulen wegen, denn da wird

mit roter Tinte den Kindern alles persönliche Leben ausgetrieben. Denn jede Korrektur der Gedanken und Ausdrücke ist ein Eingriff in das Eigenleben des Kindes, schädigt also seinen Wahrhaftigkeitstrieb und sein Selbstbewußtsein. Schließlich verliert das Kind die angeborene Überzeugung, daß die Sprache dazu da sei, eigenes Seelenleben zu bekennen. Dann bekommen wir den korrekten Aufsatzschreiber, der, ein Echo seines Lehrers, sich seiner eigenen Natur entäußert.

Pannwitz hat ganz recht, die meisten aller Korrekturen sind Schlechtverbesserungen. Das lebensvolle Kinderdeutsch schwindet, das leblose Schulmeisterdeutsch schießt ins Kraut. Dann tauchen Gedanken und Worte auf, die das Kind nur im Aufsatz braucht, niemals im lebendigen Gespräche. Dann ist der papierne Drache siegreich im Kampfe gegen das blühende Leben.

Als ich vor wenigen Wochen in Wien die staunenswerten Leistungen sah, die Professor Cizek durch seinen Zeichenunterricht erzielt und dabei auch nach seiner Korrektur fragte, da bekam er, wienerisch zu sprechen, einen Riß. „Korrektur? Sehen Sie nicht selbst, daß hier jeder fremde Strich die Arbeit des Kindes zerstören würde? Ich habe kein Recht, einzugreifen; ich könnte die Arbeiten nur verschlechtern." Ich mußte diesem feinsinnigen Lehrer Recht geben; denn jede dieser entzückenden Kinderzeichnungen enthielt soviel persönliches Leben, daß durch eine sogenannte Korrektur nichts anderes als eine Schädigung und Fälschung entstehen würde. Welchem Gelehrten käme es wohl in den Sinn, irgendeine primitive Zeichnung prähistorischer Kunst zu korrigieren? Eine Indianerzeichnung? Mykenische Vasenbilder? Alle diese Zeichnungen sind grundfalsch vom Standpunkte des Akademieprofessors aus betrachtet, grundecht als Geistesdokumente ihrer Schöpfer. Ein Kinderaufsatz ist aber auch so ein Dokument und erfordert gleiche Achtung. Uns würde heute ein unkorrigierter Aufsatz eines etwa 10jährigen Atheners des perikleischen Zeitalters viel wertvoller sein, als die in Rhetorenschulen zurechtgemachten unehrlichen Deklamationen derselben Schüler. Uns sind auch vereinzelte echte, plattdeutsche Reden der mecklenburgischen Bauernjungen, wie sie Fritz Reuter glücklich eingefangen hat, wertvoller als die streng durchkorrigierten Musteraufsätze aller mecklenburgischen Gymnasiasten zusammengenommen.

Um Rechtschreibung, Satzzeichenlehre, Schönschreiben und gute Heftführung durchzusetzen, dazu sollen eigene Anstalten getroffen werden. Doch hier ist die Rede vom Stilistischen und da gilt, was Pannwitz sagt: Die meisten Korrekturen verderben, statt zu verbessern.

Jaspert fragt den Pannwitz auch, ob denn die Schülerarbeiten so hervorragend waren, daß jegliche Korrektur sie verschlechterte oder der psychologische und literarische Tiefstand des Lehrers wirklich so bedeutend. Die Fragestellung ist falsch. Daher die Antwort: weder das eine, noch das andere. Die Schülerarbeiten waren nicht hervorragend, aber sie hatten persönliches Gepräge; die Lehrer waren „normal". Ist es nötig, das näher zu erläutern? Man lese im „Kunstwart" die freien Aufsätze der achtjährigen Kinder, die Hedwig Bleuler-Weser mitteilt, oder lese gleich die ganze Sammlung von 132 Aufsätzen dieser Kinder im VI. Jahresbericht des Mädchenlyzeums mit Koedukations-Volksschule von Frau Dr. phil. Eugenie Schwarz-

wald in Wien, oder nur den Auszug in den „Blättern für deutsche Erziehung" 1909, Heft 4: „Vom Papier zum Leben"! Da findet man lauter solche Proben persönlichen Lebens und nicht eine Lehrerkorrektur darin. Es würde auch wirklich psychologischen und literarischen Tiefstand verraten, wenn einer mit der roten Tinte, wie es bisher Pflicht war, zwischen die Gedanken eines Kindes fahren wollte, das sich also bekennt:

„Ich möchte am liebsten Feldzeugmeister, Entdecker, Kapitän, am liebsten Kapitän, Ingenieur von Elektrizität werden. Ich möchte wissen, was sie ist, weil man das noch nicht weiß. Eine Reise am Nordpol möchte ich machen und wissen, was dort geschieht."

Was gibt's daran zu korrigieren? Oder wenn ein anderer schreibt:

„Ich will entweder Maler der Natur oder Feldarbeiter oder Korbflechter oder Modellierer oder Buchbinder oder Märchendichter oder Photograph, am liebsten aber möchte ich Dichter werden, Märchendichter. Aber nie will ich Inschinjör werden; nie, nie, nie, nie!"

Als man diese Aufsätzchen las, belebte sich die Hoffnung, daß wir wieder ein Zeitalter der Poesie bekommen würden. Man entdeckte wieder den Künstler im Kinde, wie man ihn in den modernen Zeichenschulen entdeckt hat.

Wer mich noch nicht verstanden hat, der lese zur Ergänzung den Aufsatz „Kindersprache — Schulsprache" von Karl Röttger im Juli-Heft von „Kind und Kunst" und im vorausgehenden Heft meinen Aufsatz über junge Künstler.

Experimentelle Untersuchung körperlicher Arbeit.

Von Rudolf Schulze-Leipzig.

Unser Einschaltbild[1]) läßt uns einen Blick tun in ein psychologisches Laboratorium. Es handelt sich um eine Untersuchung der Gefühle mit Hilfe der Ausdrucksmethode. Voraussetzung für das Gelingen der Versuche ist, daß sich die Versuchsperson in einer möglichst indifferenten Gemütsverfassung befindet. Die bequeme Lagerung der Versuchsperson, Vermeidung jeder Art von Störung durch Straßenlärm usw. sind unbedingtes Erfordernis, durch eine Anzahl von Vorversuchen muß die Versuchsperson an das Ungewohnte der ganzen Situation sich angepaßt haben. Nun läßt man bestimmte Reize einwirken, Empfindungen des Süßen oder Sauern usf., von denen man erwartet, daß sie einfache Gefühle auslösen. Die Versuchsperson hat den Verlauf der auftretenden Gefühle zu beschreiben. Als Kontrolle aber werden von geeigneten Apparaten Puls und Atmung der Person auf der im Vordergrund links sichtbaren, langsam rotierenden Trommel, einem sogenannten Kymographion, aufgeschrieben.

Beim Anblick solcher subtilen Versuchsanordnungen ist wohl Hunderte von Malen die Frage gestellt worden: Was soll der Kinderpsychologie und der Pädagogik diese experimentelle Methode? Sie umgibt das Kind mit einer Menge von Apparaten, die es beängstigen und die beim Lehrer leicht die Aufmerksamkeit von der Hauptsache, den psychologischen Vorgängen, ablenken.

[1]) Aus Lehmann, A., Die körperlichen Äußerungen psychischer Zustände. Leipzig, O. Reisland.

Dagegen ist zweierlei zu sagen. Erstens muß betont werden, daß es sich hier um die kompliziertesten Versuchsanordnungen handelt. Die meisten

Fig. 1. Versuchsanordnung zur Untersuchung von Puls und Atmung beim Betrachten von Bildern.

experimentellen Untersuchungen lassen sich mit viel einfacheren Apparaten anstellen, ja es gibt eine sehr große Anzahl von „apparatlosen" Unter=

Google

suchungen, die gerade für die Pädagogik von besonderer Bedeutung sind und die aus dem Grunde, weil sie keiner Apparate bedürfen, den anderen Untersuchungen durchaus nicht etwa an Exaktheit nachstehen müssen. Im Gegenteil! Es gilt auch für die experimentellen Untersuchungen: je weniger Apparate, desto besser.

Und zweitens: Der horror vor den Apparaten stammt wirklich nur von dem Ungewohnten des Anblicks, an sich sind meist diese Dinge gar nicht so kompliziert, wie sie auf den ersten Augenblick erscheinen. Ferner ist es nicht schwer, die Aufmerksamkeit der Kinder von dem technischen Beiwerk abzulenken, indem man leicht den größten Teil der Apparate ihren Blicken entziehen kann. Man vergleiche dazu Fig. 1, eine Versuchsanordnung, mit Hilfe deren ich die Gefühlswirkung einiger Bilder untersuchte, wobei ich ebenfalls zur Kontrolle die Änderungen im Verlauf von Puls und Atmung zum Vergleich heranzog. Ich habe gefunden, daß sich die Kinder an eine solche Versuchseinrichtung ebenso leicht gewöhnten wie Erwachsene. Vorversuche sind natürlich stets notwendig. Bei diesen Versuchen zeigten sich beim Betrachten verschiedener Bilder sehr interessante Verschiedenheiten im Verlaufe von Puls und Atmung.[1]) — —

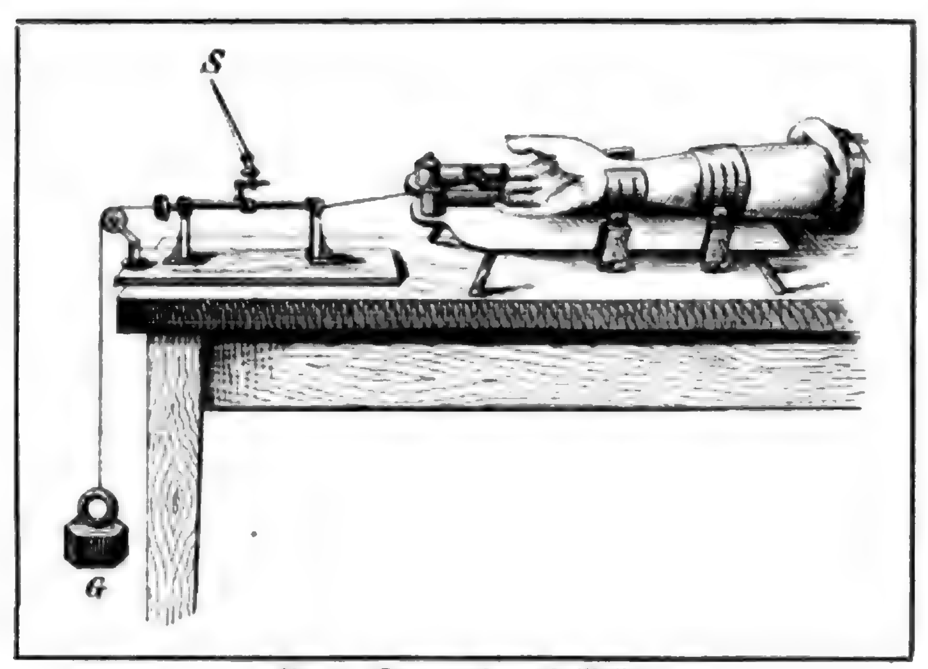


Fig. 2. Ergograph (nach Mosso).

Unter den Apparaten, die zur Untersuchung der Gefühle mit Hilfe der Ausdrucksmethode benutzt werden können, findet sich in Wundts physiologischer Psychologie auch der Ergograph verzeichnet. Ursprünglich hat er ja zu ganz anderen Zwecken in die Wissenschaft Eingang gefunden.

Der Ergograph oder Kraftschreiber stammt von Mosso. Dieser Forscher beobachtete, daß nach einem die geistige Kraft aufs höchste beanspruchenden Examen die Examinanden und Examinatoren eine bedeutend geringere Muskelkraft zeigten als vorher. Aus diesen und ähnlichen Versuchen glaubte er schließen zu dürfen, daß die Abnahme der geistigen und körperlichen

[1]) Die genauere Beschreibung der Versuche und ihrer Ergebnisse findet sich in meinem kürzlich erschienenen Buche: Aus der Werkstatt der experimentellen Psychologie und Pädagogik. Voigtländers Verlag 1909. 314 Abbildungen. 3.80 M., geb. 4.80 M. Diesem Buche sind alle Abbildungen zu dem vorstehenden Aufsatz entnommen, abgesehen vom Einschaltbild.

Kräfte proportional zu setzen sei und daß man demnach in dem Maß der körperlichen Leistungsfähigkeit und ihrer Abnahme zugleich ein Maß der geistigen Ermüdung besitze. Diese Annahme hat sich als irrig erwiesen, und Mosso selbst ist einer der ersten gewesen, der das erkannt hat.

Seitdem hat der Ergograph in der Psychologie sehr viel von seiner Wertschätzung eingebüßt. Eine viel größere Bedeutung wird er meiner Ansicht nach in der Pädagogik erlangen. Wenn es richtig ist, daß die Er-

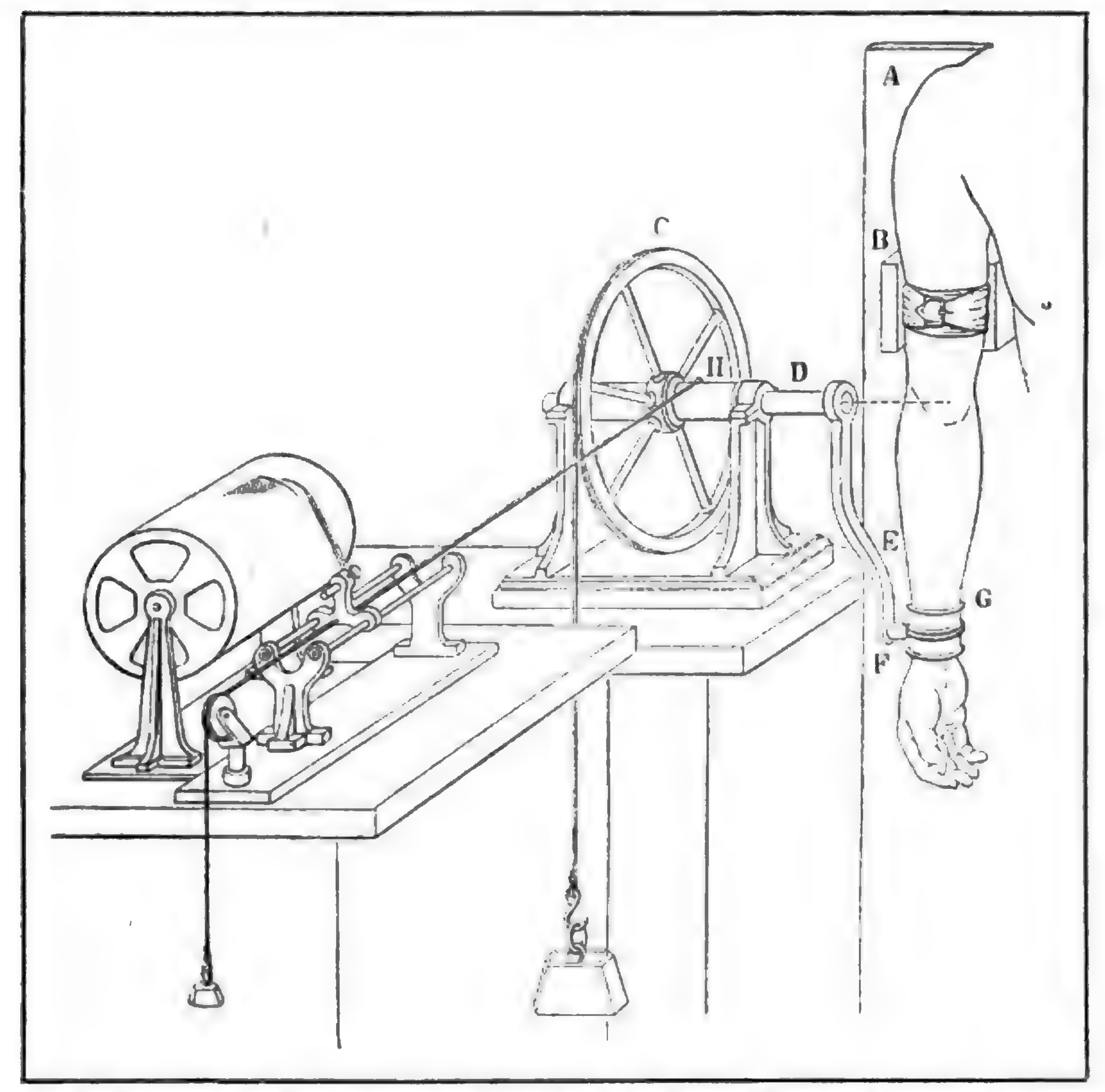


Fig. 3. Ergograph zur Untersuchung der Arbeitsleistung des Biceps. (Trèves, Le travail, la fatigue et l'effort. L'Année psychologique, 1906.)

ziehung zur Arbeit, auch zur rein körperlichen Arbeit, zu den wichtigsten Zielen der Erziehung gehört, so ist es notwendig, die Verlaufsformen und Gesetze der körperlichen Arbeit eingehend zu studieren. Und diese Gesetze sind dann für die Pädagogik von ähnlicher Wichtigkeit wie etwa die Gesetze vom Verlauf der Vorstellungen oder Gefühle.

Wie die Psychologie von den Elementen des Bewußtseinslebens aus-

zugehen hat, so muß auch die wissenschaftliche Arbeitslehre die körperliche Arbeit zunächst in ihren **einfachsten** Formen studieren.

Die Organe, mit Hilfe deren der menschliche Körper Arbeit leistet, sind die Muskeln. Die Gesetze der Muskelkontraktion bilden demnach die Grundlage der Arbeitslehre.

Die Muskeln eines Tieres bewahren ihre Kontraktionsfähigkeit noch lange Zeit nach Tötung desselben. Infolgedessen ist es möglich, einen **einzelnen** ausspräparierten Muskel auf seine Kontraktionsfähigkeit exakt zu untersuchen, indem man einen Reiz (einen elektrischen Strom, Wärme- oder Kältereize usf.) auf ihn einwirken läßt und seine Zuckung durch eine am Ende des Muskels befestigte Schreibborste auf einer schnell rotierenden berußten Trommel aufzeichnen läßt. Dieser Aufgabe hat sich die Physiologie unterzogen.

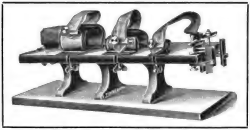


Fig. 4. Armlagerung des Ergographen.

Für die Pädagogik handelt es sich selbstverständlich um die Untersuchung des **lebenden** Muskels. Und hier scheint nun von Anfang an sich die Schwierigkeit ins Ungemessene zu steigern, erfordern doch die meisten körperlichen Leistungen, etwa das Stemmen einer Hantel, das Zusammenarbeiten einer sehr großen Anzahl von Muskeln. Jeder einzelne derselben müßte besonders untersucht werden, ehe eine so komplizierte Bewegung erklärt werden könnte. Es hat sich aber in der Physiologie gezeigt, daß alle Muskeln denselben Grundgesetzen folgen. Es ist demnach anzunehmen, daß sich auch die wichtigsten Verlaufsformen der Arbeit des **lebenden** Muskels an irgendeinem **einzelnen** Muskel hinreichend genau beobachten lassen. Es

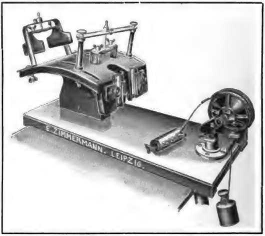


Fig. 5. Ergograph (nach Meumann).

scheiden demnach für die Pädagogik diejenigen Ergographen aus, die eine Prüfung der Leistungsfähigkeit der gesamten Körpermuskulatur anstreben.

Wenn es uns nur gelingt, irgend einen Muskel des lebenden Menschen genau zu untersuchen, so ist schon ein wesentlicher Teil unserer Aufgabe gelöst. Hier erhebt sich aber eine neue Schwierigkeit. Es ist tatsächlich nicht möglich, bei irgendeiner Arbeit einen einzigen Muskel so zu betätigen, daß

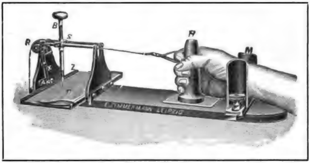


Fig. 6. Ergograph (nach Dubois).

die Beteiligung anderer Muskeln gänzlich ausgeschlossen ist. Wir müssen uns damit begnügen, möglichst wenige Muskeln bei unserer Prüfung zuzulassen.

Am besten läßt sich das bei den Fingerergographen erreichen, wie schon Mosso gefunden hat. Der Mossosche Ergograph (Fig. 2) besteht aus einer Armlagerung, durch die Arm, Handgelenk, zweiter und vierter Finger fixiert werden. Der Mittelfinger, der eine Lederhülse trägt, kann sich bewegen. An der Lederhülse ist ein Faden befestigt, der mit der Schreibvorrichtung in Verbindung steht. Beugt man den Finger, so zieht er die Schnur nach rechts und hebt dadurch das Gewicht G. Die an der Schnur befestigte Schreibspitze S schreibt die Höhe der Hebung und damit die Größe der Arbeitsleistung auf. (Fig. 3 zeigt an einem Armergographen die zum Aufschreiben erforderliche drehbare Trommel. Darauf sind einige Hebungen verzeichnet.)

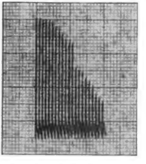


Fig. 7. Ergogramm auf Millimeterpapier.

Bei der Mossoschen Armlagerung beteiligen sich an der Arbeit eine ziemliche Anzahl von Muskeln. Darum sind verschiedene Forscher, z. B. Prof. Kraepelin und Prof. Meumann, bestrebt gewesen, die Armlagerung zu verbessern (Fig. 4 und Fig. 5). Die Apparate werden jedoch dadurch bedeutend komplizierter, ohne daß das Ziel, die ausschließliche Betätigung eines einzelnen Muskels, völlig erreicht wird. Es wird darum bei Kinderuntersuchungen vorteilhaft sein, auf

Digitized by Google

Fig. 8. Demonstration der Ergographenkurve am Kymographion.

Digitized by Google

das Unmögliche von vornherein Verzicht zu leisten und dafür eine bequemere Lagerung einzutauschen, wie sie etwa der Ergograph von Dubois (Fig. 6) zeigt. Hier lagert sich die Hand von selbst durch Umfassen eines Holzklotzes recht bequem ein. Nur die Handwurzel wird noch besonders festgelegt.

Die Schreibvorrichtung besteht aus einem Bleistift B, der in einer Hülse gleitet. Beim Heben des Gewichts schreibt er durch seine eigene Schwere, die durch einen Bleiknopf vermehrt ist, die Hebung auf einem unter ihm befindlichen Papiere auf. Nun würde eine zweite oder dritte Hebung über der ersten aufgezeichnet werden, wenn nicht eine besondere Einrichtung getroffen wäre. Beim Zurückgehen des Bleistiftes wird nämlich mit Hilfe einer

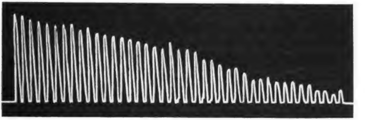


Fig. 9. Normale Ergographenkurve.

kleinen Nase A, die in eine Zahnstange Z eingreift, die Schreibtafel T jedesmal um einen Millimeter weitergeschoben. Infolgedessen wird jede folgende Hebung 1 mm von der vorigen entfernt aufgezeichnet. Man verwendet zum Aufzeichnen Millimeterpapier und kann nun die Hubhöhen bequem ablesen.

Fig. 7 zeigt ein mit dem Duboisschen Ergographen gewonnenes Ergogramm (Kraftschreibung). In Fig. 8 sieht man denselben Ergographen in Verbindung mit einem Kymographion. Die Hebungen werden bei dieser Anordnung zum Zwecke der Demonstration weithin sichtbar aufgeschrieben.

Betrachten wir das Ergogramm in Fig. 7 genauer! Die erste Hebung ist etwa 3,5 cm hoch. Da das Gewicht 6 kg wog, so ist der Muskel einer Leistung von $0{,}035 \times 6 = 0{,}21$ Kilogrammeter fähig gewesen. Eine solche Angabe ist von verhältnismäßig geringem Werte. Nur dort, wo es sich um grobe Unterschiede handelt, kann sie von Bedeutung werden, etwa zur Feststellung notorischer Muskelschwäche. (Ausschließung körperlich Schwacher vom Unterricht!) Der Ausschlag am Ergographen wird in diesem Falle erheblich geringer sein als bei normalen Kindern.

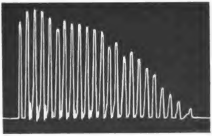


Fig. 10. Normalkurve: Heben mit ganzer Kraft.

Läßt man aber eine große

Digitized by Google

Anzahl Hebungen hintereinander ausführen, so wird das Bild sofort vielgestaltiger und interessanter. Die einzelnen Hebungen geben nebeneinander gestellt einen Kurvenzug, die ergographische Kurve, die bei genügend großem Gewicht im allgemeinen einen ziemlich regelmäßigen Abfall zeigt Fig. 9.[1]) Dieser allgemeine Arbeitsverlauf wird aber nun durch mannigfache physiologische und psychologische Faktoren beeinflußt und verändert, die als Antrieb (besonders am Anfang und Schluß der Arbeit), Anregung, Übung und Ermüdung bekannt sind und die für die einzelnen Individuen und Entwicklungsstufen ein ganz verschiedenes Bild zeigen können. Wichtig ist z. B., um nur eins hervorzuheben, die Feststellung der Tageskurve für die einzelnen Altersstufen. Die Fragen des Unterrichtsanfangs, des Nachmittagsunterrichts werden durch derartige Untersuchungen mit geklärt werden.

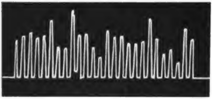


Fig. 11. Simulantenkurve: Heben mit halber Kraft.

Tritt bei einem Kinde dauernd ein ganz unregelmäßiges Kurvenbild auf, so ist zu untersuchen, ob Krankheit oder Arbeitsunwilligkeit vorliegt. Plötzlich abbrechende Kurven, bei denen nach einer großen Anzahl ziemlich kräftiger Hebungen plötzlich gar nichts mehr geleistet wird, deuten meist auf eine nervöse Erkrankung hin, während bei Arbeitsunwilligen beinahe immer ein unregelmäßiges Aufundab zu beobachten ist. Fig. 10 gibt die normale Ergographenkurve eines Erwachsenen. Bei dem in Fig. 11 dargestellten Versuch hatte ich dieselbe Versuchsperson gebeten, nur mit halber Kraft zu arbeiten. Sie sollte also Faulheit simulieren. Die Versuchsperson war sehr erstaunt, als

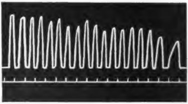


Fig. 12. Erste Ergographenkurve eines 9jährigen Kindes ohne Taktieren.

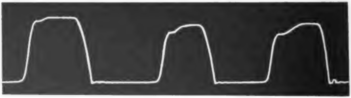


Fig. 13. Einzelhebungen am Ergographen ohne Takt.

[1]) Die Hebungen wurden bei dieser Kurve und allen folgenden auf dem Kymographion aufgezeichnet.

Digitized by Google

ich ihr die ganz unregelmäßige Kurve zeigte. Sie hatte geglaubt, daß die Hebungen alle annähernd gleich hoch gewesen wären.

Ein ganz wesentlicher Faktor, der gesondert zu untersuchen ist, ist der Rhythmus der Arbeit. Läßt man einen Erwachsenen am Ergographen Hebungen ausführen, so fällt er ganz von selbst in einen regelmäßigen Rhythmus. Ein 9 jähriges Mädchen, das ich untersuchte, zeigte dasselbe Verhalten: Fig. 12. (Die unter der Ergographenkurve befindliche Sekunden-

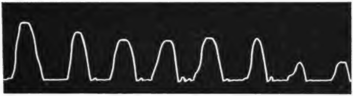


Fig. 14. Einzelhebungen am Ergographen mit Takt.

marke ist erst nach Beendigung des Versuchs darunter geschrieben, während beim Versuch selbst die Uhr abgestellt war, um nicht zu einer taktmäßigen Arbeit anzuregen.) Ob aber diese Erscheinung eine allgemeine ist und bis zu welcher Altersstufe herab die Arbeit eine natürliche Selbstrhythmisierung aufweist, das ist noch nicht untersucht worden. Ebenso harrt die andere Frage noch der Lösung, wie sich die verschiedenen Altersstufen einem gegebenen Rhythmus gegenüber verhalten.

Von welcher Bedeutung der Rhythmus für die Arbeit ist, das zeigen die Abbildungen Fig. 13 und 14. In Fig. 13 sind Einzelhebungen dargestellt, ohne Rhythmus. Man sieht, wie lange dabei der Finger oben, in der Beugestellung, verharrt. Das bedeutet natürlich eine gewaltige Kraftverschwendung. Sowie die Hebungen taktmäßig ausgeführt werden (Fig. 14), verharrt der Finger nur ganz kurze Zeit in der Beuge-

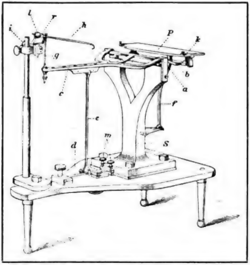


Fig. 15. Kraepelins Schriftwage. (Aus Kraepelins Psychol. Arbeiten, W. Engelmann, Leipzig 1899).

Digitized by Google

stellung. Die Rhythmisierung der Arbeit bedeutet also eine gewaltige Kraftersparnis. — Hat man erst am Ergographen die allgemeingültigen Gesetze des Verlaufs der körperlichen Arbeit studiert, so kann man dann auch bestimmte Einzelarbeiten, etwa das Schreiben, untersuchen. Zu diesem Zwecke hat Prof. Kraepelin die in Fig. 15 dargestellte Schriftwage konstruiert. Die Schreibfläche wird auf das Tischchen P aufgelegt, das durch geeignete Hebelübertragung mit dem Schreiber h in Verbindung steht. Beim Schreiben äußert sich jeder Druck auf die Unterlage in einer Bewegung des Schreibers h, der die Druckveränderungen auf einem Kymographion verzeichnet. Auf diese Sonderapparate und die Ergebnisse der Einzeluntersuchungen soll aber nicht näher eingegangen werden. Ausführliches findet sich in meinem bereits erwähnten Buche.

Jahresrundschau auf dem Gebiete der naturkundlichen Literatur.

Von E. Walther.

I.

Auf die Jahre scharfen Kampfes zwischen den alten und den neuen Anschauungen über den Betrieb des naturkundlichen Unterrichts ist nun schon seit längerem eine Zeit der Ruhe und der Besinnung gefolgt. Der Streit mit Worten um Worte ist verhallt. Er vermochte die Entscheidung nicht zu bringen. Diese konnte nur auf dem Boden praktischer Arbeit fallen. Und hier fiel sie zugunsten der neuen Ideen. Der biologische Gedanke mußte vermöge seines inneren Wertes sich durchringen, und Ausbau der Reform des naturkundlichen Unterrichts in seinem Sinne ist nun das Zeichen der Zeit.

Einen ganz hervorragenden Anteil an dieser Gestaltung der Dinge hat Schmeil durch seine weitverbreiteten vortrefflichen Lehrbücher der Naturgeschichte, durch die er in vorbildlicher Weise zeigte, von welchem neuen Geiste künftighin die naturkundliche Unterrichtsarbeit getragen sein müßte. Von ihm liegt vor

Schmeil, Prof. Dr. Leitfaden der Zoologie. 29. Auflage. Leipzig, Quelle & Meyer. Zur Charakterisierung dieses Buches ein Wort zu sagen, ist überflüssig, dazu ist es zu bekannt; zu seinem Lobe ein Wort zu äußern, erübrigt sich auch: Gutes empfiehlt sich selbst.

Auf der Grundlage moderner Anschauungen geschrieben ist auch Hoffer, Dr. E. Lehrbuch der Tierkunde. Wien, Tempsky. 5 K.

Für Lehrerbildungsanstalten ist das Buch bestimmt. Es behandelt in systematischer Aufeinanderfolge das gesamte Tierreich. Dies geschieht so, daß für jede Ordnung ein typischer Vertreter — wenn möglich, der heimischen Fauna — ausführlicher betrachtet wird und im Anschlusse daran einige bekanntere Verwandte angeführt werden unter Hervorhebung dessen, was ihnen besonders eigentümlich ist. Die biologische Betrachtung ist im Prinzipe durchgeführt; allerdings könnte sie an verschiedenen Stellen mehr ausgebaut sein.

Die 31 buntfarbigen Tafeln sind nach Gegenstand wie Ausführung als wertvolle Beigaben zu bezeichnen und verdienen **besonders lobende Erwähnung**.

Den **Zwecken der gegliederten**, wie einfachen Volksschule dienen will Seyfert, Dr. R. Der gesamte Lehrstoff des naturkundlichen Unterrichts. 4. Auflage. Leipzig, Wunderlich. 3 M. Was dem Werke Seyferts seinen besondern Wert verleiht, liegt begründet in dem Umstande, daß es den Kernpunkt aller Reformbestrebungen, die Veranschaulichung der biologischen Momente durch regelmäßige und zielbewußt angeordnete Beobachtungen in der Natur konsequent zur Durchführung bringt. Die biologische Auffassung der Naturkörper wird den Kindern nicht andoziert, sondern sie erschließt sich ihnen selbst auf der Grundlage von Beobachtung und Experiment. Damit aber ist der einzige Erfolg verheißende Weg betreten, dem in der Theorie schon längst überwundenen Verbalismus auch in der Praxis die Tür der Schule zu verschließen.

Dem eben angeführten Buche stellt sich gleichwertig zur Seite ein anderes. Es ist betitelt Niemann und Wurthe. Präparationen für den naturgeschichtlichen Unterricht. II. Teil. Mittelstufe II. Osterwieck i. H., Zickfeldt. 4.20 M.

Des 1. Teils dieses trefflichen Werkes wurde schon in der vorjährigen Besprechung lobend Erwähnung getan. Der nunmehr vorliegende 2. Teil steht hinter diesem nicht zurück. Wie jener weist er als Vorzüge auf die maßvolle Durchführung einer biologischen Betrachtung der Naturkörper, die prinzipielle Begründung des Unterrichts auf Beobachtung und Experiment, die Förderung der Selbsttätigkeit des Schülers durch Skizzierübungen und Stellung von Aufgaben, die Anbahnung sinnvoller Konzentrationen.

In eigentümlichem Gegensatze zu den bisher genannten naturkundlichen Unterrichtswerken steht Bubeníček, Lehrbuch der Pflanzenkunde. 4. Auflage. Wien, Tempsky. 3.50 K.

Es ist der Geist einer vergangenen Zeit, der aus dem Buche spricht. Es verweist uns auf die Formen der Natur; wir aber wollen ihr Leben sehen. Es lenkt unsern Blick auf losgelöste Teile; wir interessieren uns für Zusammenhänge. Es beschäftigt sich mit aneinander gereihten einzelnen Gliedern der Natur; wir streben das Verständnis der Bedingungen ihres Gemeinschaftslebens im natürlichen Verbande an. So sind ausgesprochene Gegensätze vorhanden. Wohl wird den neuen Anschauungen eine Konzession gemacht durch Einfügung eines Kapitels über Physiologie und Biologie. Aber damit ist uns nicht mehr gedient. Die biologische Betrachtung der Natur kann nicht mehr Inhalt eines kurzen Abschnittes sein; sie ist ein Prinzip.

Für die besonders gearteten Bedürfnisse ländlicher Schulen bestimmt ist Wamprechtsamer, Fr., Der naturkundliche Unterricht an landwirtschaftlichen Fortbildungsschulen. Wien, Gräser. 2.80 K.

Nach Form wie Inhalt entspricht es durchaus den auf Grund seines Zweckes zu stellenden Anforderungen. Das verdankt es freilich zu einem nicht geringen Teile dem Umstande, daß es sich verschiedentlich an ein anderes vorzügliches Buch gleicher Art, die Landwirtschaftliche Naturkunde von Gisevius ziemlich stark „anlehnt", was beispielsweise in dem Abschnitte Tierkunde recht deutlich hervortritt. Man wird ein solches Verfahren als immer-

hin noch literarisch einwandfrei bezeichnen können, wenn wenigstens die benutzte Quelle ausdrücklich genannt wird. Das ist aber hier nicht geschehen.

Der Vertiefung des Unterrichts im biologischen Sinne bieten sich drei Werke dar.

Migula, Prof. Dr., Pflanzenbiologie. Leipzig, Quelle & Meyer. 8 M.

„Das Buch soll kein Lehrbuch der Pflanzenbiologie sein, sondern eine einfache Darstellung interessanter Erscheinungen des Pflanzenlebens." Mit diesen Worten kennzeichnet der Verfasser selbst seine Arbeit. Ein Vergleich, etwa mit Ludwig, Lehrbuch der Biologie, zeigt denn auch, daß auf Vollständigkeit durchaus verzichtet worden ist. Das ist aber kein Fehler, viel eher ein Vorzug. Denn nur so war es möglich, von den ausgewählten Stoffen in eingehender Schilderung ein anschauliches, lebensvolles Bild zu entwerfen, ein Bild, in dem nicht nur die großen Linien sich markant hervorheben, sondern auch eine Fülle interessanter Details feinsinnig ausgeführt ist. Daß die floristischen Verhältnisse der Heimat dabei möglichst in den Vordergrund gerückt werden, soll dem schönen Werke noch als besonderer Vorzug angerechnet werden. Alles in allem ist es als eine für jeden Naturfreund wertvolle Gabe zu bezeichnen.

Zu gleichem Urteile gelangt man auch bei Schurig, Dr. W., Biologische Experimente. Leipzig, Quelle & Meyer.

In dem Buche sind eine Anzahl meist einfacher Experimente aus der Pflanzen- und Tierbiologie zusammengestellt, die zwar in der Hauptsache nur in höhern Schulen, zum Teil indes auch in der Volksschule zur Vorführung gebracht werden können. Damit wird dem Unterrichte eine Handreichung geboten, deren Wert besonders derjenige recht einzuschätzen vermag, der aus eigner Erfahrung weiß, welche Mühe es macht, solches Material überhaupt zu sammeln. Mit der Herausgabe dieses Buches hat der Verfasser eine Arbeit geleistet, für die ihm jeder in modernem Sinne arbeitende Naturgeschichtslehrer zu Danke verpflichtet ist.

Eine für die Entstehung von Büchern bemerkenswerte Zeiterscheinung ist

Heering, Dr. W., Leitfaden für den biologischen Unterricht. Berlin, Weidmann. 4 M.

Das Werk ist geschrieben, um im Voraus schon für die Deckung eines Bedürfnisses zu sorgen, das sich einstellen könnte, falls die Unterrichtsverwaltungen auf die angestrebte Einführung des biologischen Unterrichts in den oberen Klassen höherer Lehranstalten zukommen sollten. Ausgehend von den einzelligen Lebewesen behandelt es eine Reihe der wichtigsten Kapitel aus der Biologie der Pflanzen, der Tiere und des Menschen. Freilich erscheint die Bewältigung der Aufgabe, den ganzen ungeheuren in Frage kommenden Stoff in den engen Rahmen eines Leitfadens zu bannen, als nicht in vollem Umfange geglückt. Es entsteht der Eindruck, daß dem Vielen zuliebe die Gründlichkeit zum Opfer gebracht worden sei und auf dem hier beschrittenen Wege wohl eine gewisse Breite, aber keine Tiefe der Naturerkenntnis erzielt werden könne.

Der wichtige Unterrichtszweig der Menschenkunde und Gesundheitslehre ist durch folgende Bücher vertreten:

Bock, Prof. Dr. E., Bau, Leben und Pflege des menschlichen Körpers. 18. von Medizinalrat Camerer bearbeitete Auflage. Union, Deutsche Verlagsgesellschaft. 1.20 M.

Dieses altbekannte Schulbuch liegt in einer Umarbeitung vor, die sich durch die Fortschritte der Wissenschaft nötig gemacht hatte. Inhaltlich ist es dadurch auf die Höhe der Zeit gebracht worden; in der Form ist der trockne Leitfadenstil beibehalten worden. Die Illustrationen haben gegenüber den früheren Auflagen eine reichliche Vermehrung erfahren.

v. Drigalski und Seebaum, Der Mensch in seinen Beziehungen zur Außenwelt. Leipzig, Quelle & Meyer. 1 M.

Ausgehend von der Erwägung, daß zu einer vernunftgemäßen Lebensführung nicht nur die Kenntnis der eigentlichen Lebensvorgänge nötig ist, sondern auch eine solche der wichtigsten von der Umwelt ausgeübten Einflüsse, haben die Verfasser diesen letzteren einmal die besondere Aufmerksamkeit zugewendet. Dadurch verhelfen sie dem biologischen Gesichtspunkte, der sonst in der Menschenkunde immer nur beiläufig und mehr anhangsweise Erwähnung findet, zu seinem vollen Rechte und erweitern und vertiefen den anthropologischen Unterrichtsstoff nach einer sehr wichtigen Richtung hin.

Dienten die beiden eben genannten Schriften den Zwecken der Volksschule, so sind die folgenden ausschließlich für höhere Schulen bestimmt. Es sind

Baade, Fr., Der menschliche Körper nach Leben, Bau und Pflege. 3. Auflage. Halle, Schroedel. 1.60 M. Hanausek, Dr., Lehrbuch der Somatologie und Hygiene. 5. Auflage. Leipzig und Wien, Tempsky. 3 M. Altschul, Dr., Lehrbuch der Körper- und Gesundheitslehre. Leipzig und Wien, Tempsky. 3 M.

Von den drei angeführten Werken erweist sich Baades Buch als das einfachste. Es behandelt, wie vielfach üblich, den Stoff in den vier großen Kapiteln Bewegung, Empfindung, Ernährung und Haut. Und zwar geschieht dies so, daß zuerst die Lebenstätigkeiten der verschiedenen Organe betrachtet werden, daraus auf ihren Bau geschlossen wird und auf der Grundlage der so gewonnenen Kenntnisse die einzelnen Maßnahmen einer vernünftigen Pflege abgeleitet werden. Der Stoff ist auf das Nötigste beschränkt, dabei in einer von Erfahrung und praktischem Sinne zeugenden Weise verarbeitet.

Tiefer hinein in die fachwissenschaftliche Seite der Materie führen die Lehrbücher von Hanausek und Altschul. Mit diesem Umstande in Zusammenhang steht es auch, daß sie — was für angehende Lehrer von besonderer Bedeutung ist — in ausführlicher Darstellung die wichtigsten Gesichtspunkte der Schulhygiene berücksichtigen, wobei die speziellen Forderungen derselben aus den Forderungen der allgemeinen Hygiene abgeleitet werden und Ausblicke auf große volkshygienische Momente sich ungezwungen anschließen. Mit Anerkennung muß auch des reichen und guten Illustrationsmaterials gedacht werden. (Schade nur, daß auf den, beiden Büchern gemeinsamen Pilztafeln bei Boletus Satanas, sowie bei Boletus luridus die Farbengebung so mißraten ist, daß die gedachten Abbildungen dadurch geradezu irreführend wirken können.)

In sachlicher Beziehung gehört auch hierher

Schwalbe, Prof. Dr., Kleinlebewesen und Krankheiten. Jena, Gustav Fischer.

Die sechs volkswissenschaftlich gehaltenen Vorträge über Bakteriologie und Hygiene bieten eine gute Einführung in die Welt der Mikroorganismen und der durch sie bedingten Stoffumsetzungen im Körper der von ihnen befallenen höheren Geschöpfe. Unter besonderer Berücksichtigung der speziell den Menschen betreffenden Verhältnisse gibt der Verfasser zugleich eine Anweisung zur Ergreifung zweckdienlicher Schutzmaßnahmen gegen das Eindringen der gefährlichen Feinde der Gesundheit. Das Buch ist geeignet, wertvolle, auf das Gebiet der Volkshygiene bezügliche Aufklärung in breite Volkskreise zu tragen. Der Pädagog wird für den Unterricht in der Menschenkunde und Gesundheitslehre sich gar manches daraus entnehmen können. Insbesondere aber dürfte es zur Anschaffung für Volksbibliotheken zu empfehlen sein.

Sankt Bürokratius in Bremen.

Von Jan Bremermann.

Der Fall Scharrelmann zeigt deutlich, daß selbst in einer so unheiligen Stadt wie Bremen, aller Aufklärung und allem Fortschritte zum Trotze, noch gewisse Heilige ihr Wesen treiben.

Auch in Bremen ist St. Bürokratius der Schutzpatron einer nicht kleinen Gemeinde, und alle Gläubigen beteuern insgeheim, daß er ein mächtiger Heiliger sei, bei dem lieben Herrgott sehr gut akkreditiert und stets geneigt, seinen Klienten ein volles Maß von Erkenntlichkeit und Wohlwollen zuzuweisen.

Freilich gibt es auch viele, die dem Heiligen ihre Anerkennung versagen, die ihm auf keinen Fall übermenschliche Einsicht zugestehen wollen. Aber Seine Heiligkeit läßt nicht mit sich spaßen. Er kennt hundert kleine und große Schikanen, die er die Widerspenstigen täglich fühlen läßt.

Wehe aber dem Erdenwurm, der es wagt, öffentlich St. Bürokratiens geweihte Majestät anzugreifen und ihn als einen Schädling zu bezeichnen. Über ihn hält der Heilige ein furchtbares Gericht.

Sonst nur ein kleines, unscheinbares Männchen, das man gar zu leicht übersieht, obgleich es fast in jeder Amtsstube sein Eckchen hat, wächst es sich nun zu einem ungeschlachten Koloß aus, löst sich von der Säule los, stolpert vorwärts und zertritt mit seinen großen unförmigen Plattfüßen sein Opfer. Wohl geht dann ein Wehjammern durch die Menschheit, aber des Heiligen Ruhm ist neubegründet und steht fester denn je.

Sein letztes Opfer ist also der bekannte Reformpädagoge Heinrich Scharrelmann gewesen. Ein gegen Scharrelmann schwebendes Disziplinarverfahren wurde auf dem Verwaltungswege unter Vermeidung eines öffentlichen Verfahrens erledigt und Scharrelmann mit einem Verweise und tausend Mark Geldstrafe bestraft. Außerdem aber brandmarkte ihn das Urteil öffentlich als einen Schwätzer, der gar nicht daran dachte, die Grundsätze, die er proklamiert hatte, auch in die Öffentlichkeit zu übertragen.

Scharrelmann ging das begreiflicherweise an die Nerven; er wandte sich dagegen in neuen Ausführungen. Was ich gesagt und geschrieben habe, das habe ich auch ausgeführt. Ich habe überhaupt nichts zurückzunehmen und bedaure auch meine scharfen Ausdrücke nicht. Ein zweites Disziplinarverfahren mit dem ausgesprochenen Ziele der Amtsentsetzung war die Folge. Und dieses Mal hätte die Behörde es leicht gehabt. Alle sachlichen Erörterungen wären selbstredend ausgeschlossen geblieben. „Beklagter, haben Sie den inkriminierten Artikel geschrieben?" „„Jawohl."" „Ich danke Ihnen, die Beweisaufnahme ist damit wohl geschlossen. Das Gericht wird sich zur Beratung zurückziehen." Hat denn die „Pädagogische Reform" wirklich geglaubt, daß die Behörde durch das neue Disziplinarverfahren Scharrelmann Gelegenheit geben wollte, in einem öffentlichen Gerichtsverfahren die Anschuldigungen zu beweisen, die er gegen die Behörden erhoben hatte? Warum hatte sie denn dann nicht von vornherein die Angelegenheit im Disziplinarverfahren erledigt? Verweis und Geldstrafe standen ihr dann ja auch zur Verfügung, ja sogar die Versetzung und die Amtsentsetzung. Tausend Mark freilich durfte das Disziplinargericht nach Ansicht der meisten nur den wenigsten Beamten abknöpfen, als Schulräten, einigen Direktoren und den Senatoren, nämlich nur solchen, die zwölfmal im Jahre tausend Mark verdienen, aber keinem armseligen Schulmeister mit 275 Mark Monatsgehalt. — Nein, die Behörde wollte dieses Mal nur festgestellt wissen, daß ein Beamter unter allen Umständen zu gehorchen hat. Das Disziplinarverfahren ist eben nur ein Mittel, auch solche Leute fassen zu können, denen die gewöhnlichen Gerichte nichts anhaben können.

Ein Freund Scharrelmanns freilich, der ebenfalls sehr bekannte Pädagoge Gansberg, meint ziemlich naiv, der Sinn des Disziplinarapparates für Beamte sei der, daß der Angeschuldigte Männern überwiesen wird, die sich im Geiste durchaus auf den Standpunkt des Angeschuldigten zu stellen vermögen, die die Konflikte, denen die Beamten ihres Ressorts zum Opfer fallen können, vollauf zu würdigen verstehen, Männern, die die Übertretungen in ihren Motiven zu erfassen wissen und die Tragweite der Gedanken, welche dem mit der Zeit fortschreitenden Beamten eine andere Begriffsauffassung aufnötigen, gebührend in Rücksicht ziehen. Aber diese Worte klingen wie Engelsbotschaft als eine Verheißung für kommende bessere Zeiten.

Wo war die Behörde, die sich in Scharrelmanns Konflikt hineinversetzt hat? — Leider kann man seinen Blick noch weiter schweifen lassen; wo waren, außerhalb des Kreises der Berufsgenossen, die Leute, die tief genug sahen, um zu merken, daß ein Grundprinzip des Liberalismus, der Demokratie, die größtmögliche Freiheit der Persönlichkeit hier arg ins Gedränge kann?

Die liberale Presse stellte sich ganz auf den Standpunkt der Behörde. Scharrelmann sagt sich von den ihm durch seine Dienstvorschrift auferlegten Beamtenpflichten los, folglich muß die Behörde als Hüterin der Ordnung kräftig einschreiten. Das war ihre Stellungnahme, und damit begab sich die liberale Presse ganz in den Dienst der Behörde.

Sie kennt also auch nur die eine Seite der Verpflichtungen eines Lehrers, die nämlich gegen die Vorgesetzten. Daß von diesem Standpunkte aus Scharrelmann zu Recht verurteilt worden ist, erscheint selbstverständlich. Den Buchstaben und den Paragraphen schenkt die Behörde stets die größte Beachtung.

Aber der Lehrer hat auch Verpflichtungen seinen Schülern gegenüber. Wie aber dann, wenn die Pflichten des Pädagogen mit den Beamtenpflichten kollidieren? Wer soll dann weichen, der Pädagoge oder der Beamte?

Hier ist die Wegscheide! Wer hier versagt und die Frage nicht im Sinne des Allgemeinwohles beantwortet, der meint es mit dem Fortschritt nicht ehrlich. Denn das ist gerade das Kennzeichen der Bürokratie, daß sie das Wohl des Verwaltungsapparates mit dem des Staates identifiziert, daß sie von ihrer Amtsstube aus die Menschheit regieren, ja das vorwärts drängende Leben leiten, eventuell es in seine Schranken zurückweisen will. Aber die Lebenserscheinungen sind so vielgestaltig, so kompliziert und in allem Neuen so verworren, daß sie unbedingt die Übersicht verliert und nun statt zu leiten und zu führen, rückwärtsschraubt und bremst.

Für den Fall Scharrelmann ist bezeichnend, daß das Urteil gar nicht des Konfliktes gedenkt, der Scharrelmann in seine verzweifelte Lage brachte; man wird in dem ganzen Urteil überhaupt vergebens nach einem Satze suchen, der sich im geringsten mit Pädagogik beschäftigt. Man fragt sich erstaunt, ist denn das Erkenntnis einer pädagogischen Behörde, einer Verwaltung, die über einen Scharrelmann zu Gericht zu sitzen hat? Daß die Innehaltung aller Vorschriften über Lehrplan und Stundenplan nur mit einem schablonenhaften Unterricht, der absolut im Sinne der Lernschule gehalten sein muß, vereinbar ist, daß jeder Versuch, in einem Geiste zu unterrichten, der den vielseitigen Kräften des Kindes gerecht zu werden strebt, daß überhaupt jede Neuerung, jeder Fortschritt den Lehrer mit diesen Vorschriften in Konflikt bringen muß, von dieser Erkenntnis klingt aus dem Urteil auch nicht die leiseste Spur heraus. Die Behörde hat es immer nur mit Scharrelmann dem Beamten zu tun; ja, sie kommt zu jener furchtbaren Strafe, obwohl „die tatsächlichen Verstöße gegen seine Dienstanweisung, deren sich der Angeschuldigte schuldig gemacht hat, soweit hat ermittelt werden können, den Unterricht nicht nachweislich nachteilig beeinflußt haben". Wo sind dann aber die Benachteiligten, wenn es die Schüler nicht sind? Wir stünden vor einem Rätsel, wenn wir nicht wüßten, daß das bremische Schulwesen von drei — — — sage und schreibe — — — Juristen geleitet würde. Ihre allgemeinen Fähigkeiten in Ehren, haben diese Herren sich wohl so eingehend mit der kindlichen Psyche beschäftigt, daß sie sich anmaßen können, über Scharrelmann als Lehrer richten zu dürfen? Und solange sie den Nachweis nicht erbracht haben, daß Scharrelmanns Handlungsweise pädagogisch falsch ist, so lange müssen sie es sich gefallen lassen, daß ihr Urteil als der Ausfluß einer Amtsstubenautokratie angesehen wird. Zumal Scharrelmann durchaus nicht der einzige ist, der sich durch die Dienstvorschriften ungeheuer eingeengt fühlt.

Am 21. März 1908 faßte der Bremer Lehrerverein folgenden Beschluß:

„Der Bremische Lehrerverein hat mit Bedauern davon Kenntnis genommen, daß gegen eines seiner Mitglieder, das durch seine reformpädagogischen Bestrebungen in der gesamten deutschen Lehrerschaft Namen und Bedeutung errungen hat, das Disziplinarverfahren eröffnet worden ist. Der Lehrerverein ist dabei der Meinung, daß die Frage der Lehrfreiheit, die den Anlaß zu dem Disziplinarverfahren gegeben hat, eines der wichtigsten Probleme

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF

für die Lehrerschaft ist, und spricht den Wunsch aus, daß das Verfahren ein Anlaß werden möge, der bremischen Lehrerschaft größere Freiheiten im Unterrichte zu gewähren, der Auffassung der Lehrerschaft entsprechend, wonach in dem allgemeinen Lehrplan wesentlich nur Zielangaben und Richtlinien für den Lehrer zu erblicken sind und die Aufhebung des Paragraphen der Dienstanweisung zu erfolgen hat, der das Recht der Entscheidung in allen methodischen Fragen einzig und allein dem Schulvorsteher in die Hände legt. Dem Angeklagten spricht der Verein die besten Wünsche für den Ausgang des Verfahrens aus."

Wenn die Mehrheit der Lehrerschaft die Dienstvorschriften in solcher Weise als einen Druck empfindet, der sie an der intensivsten Ausübung ihres Berufes hindert, so liegt hier ein wirklicher Notstand vor. Durch diese Zwangslage erhalten die Kinder einen minderwertigeren Unterricht, als die Lehrer bei freieren Bestimmungen erteilen könnten. Daß die Lehrerschaft in bester, tadelloser Absicht nach Freiheit ruft und strebt, muß aber auch die Behörde ohne weiteres annehmen. Eine Lehrerschaft nämlich, die so korrumpiert wäre, daß sie freiheitliche Forderungen aufstellte, um sie für ihre eigene Bequemlichkeit auszunutzen, könnte auch durch keine Bestimmungen und durch keine Beaufsichtigung gebessert werden; eine solche Lehrerschaft wäre als Erzieherin der Jugend ohne weiteres unmöglich. Es wäre allerdings kein Wunder, wenn der jetzige Zustand, der dem Lehrer die Selbstverantwortung für seine unterrichtlichen Maßnahmen nicht gewährt, in hohem Maße demoralisierend auf die Lehrer einwirkt. Wer als Knecht geachtet wird, der nimmt auch mit der Zeit Knechtsmoral an. Eine Erhöhung der Verantwortlichkeit, Vertrauen zu der erzieherischen Tätigkeit der Lehrer wird allein imstande sein, die Schule die gewaltigen Zukunftsaufgaben lösen zu lassen, die ihrer harren. Der Staat, der sich dabei eines solchen Mannes wie Scharrelmann nicht bedienen kann, muß unbedingt seine Gesetze gründlich revidieren.

Und diese Revision wird sicherlich zu einer größeren Freiheit der Lehrer führen. Es genügt nicht, wenn die Behörde erklärt, ohne die bestehenden Vorschriften nicht dafür bürgen zu können, daß die Volksschulen ihren Verpflichtungen nachkommen. Keinem Stande ist von seinen Beherrschern jemals zugestanden worden, daß seine Freiheit mit dem Staatswohle vereinbar sei. Wäre es z. B. nach den preußischen Junkern gegangen, so hätten wir noch heute die Leibeigenschaft der Bauern. Die Selbstverwaltung, die sich auf allen Gebieten des öffentlichen Lebens so glänzend bewährt, wird auch die deutsche Schule zu neuen Erfolgen führen. Eine bürokratische Leitung vermag dies nun und nimmermehr. Eine Schule mit weitestgehender Beteiligung der Lehrer an der Verwaltung würde in sozialpolitischem Sinne eine ungeheure Stärkung der Volkskraft und damit auch der Macht Deutschlands bedeuten. Die jetzige Lernschule mit ihrem unerhörten Zwang auf Schüler und Lehrer kann niemals die Aufgabe lösen, die Persönlichkeit im Menschen zu kultivieren. Sie muß ihrer ganzen Anlage nach verflachen und nivellieren.

Die liberale Presse Bremens hat aber diese Einsicht nicht. Indem sie die Auffassung der Behörde zu ihrer eigenen machte und mit philisterhaften Ausführungen die Aufrechterhaltung der Ordnung unter allen Um-

ständen pries, gab sie klar zu erkennen, daß sie die idealen Güter der Menschheit, die einstmals vom Liberalismus bewahrt wurden, nicht mehr als Ziele anerkennt, die für die Menschheit Gültigkeit haben und für sie erkämpft werden müssen.

Wer den Gang der Zeit nur ein wenig verfolgt hat, wird sich nicht wundern, daß die Sozialdemokratie die Nachfolge des Liberalismus auch auf dem Gebiete der Schulverwaltung angetreten hat. Im Falle Scharrelmanns hat sich allein die sozialdemokratische Bürgerzeitung in einwandfreier Weise der Sache der Lehrerschaft angenommen.

Umschau.

Wer in der Lehrerbewegung steht und mit seiner Kraft den Fortschrittswagen schieben oder ziehen hilft, kommt nur allzuleicht zu dem Urteil: Es geht nicht vorwärts. Und doch ist das Urteil falsch. Einen neuen Beweis für die Tatsache des Fortschritts liefert der für die preußischen Volksschullehrer günstige Abschluß der Gehaltsbewegung. Nach Jahren des Hangens und Bangens in schwebender Pein hat die preußische Volksschullehrerschaft erreicht, nicht was sie erstrebt, aber was sie kaum zu hoffen wagte. Im Prinzip hat sie selbst die Anerkennung ihrer Forderungen in vollem Umfange erreicht: Anerkennung der Gleichstellung aller Lehrer mit den Verwaltungssekretären. In der Praxis ist wenigstens die Gleichstellung mit den untersten Klassen der mittleren Beamtenschaft erreicht. Die Differenz zwischen dem höchsten Diensteinkommen eines Verwaltungssekretärs und dem eines Lehrers mit dem niedrigsten Gehalt betrug bisher 2120 M. und wird in Zukunft nur noch 1200 M. betragen. Der Unterschied zwischen dem höchsten und niedrigsten Lehrer-Endgehalt ist von 1730 M. auf 900 M. zurückgegangen.

Wodurch ist dieser Fortschritt erreicht worden? Die Antwort auf diese Frage gibt G. Menzel in der „Preußischen Lehrerzeitung":

„Zunächst durch ein großes Maß von Arbeit im Parlament und in der Staatsregierung. Das wollen wir dankbar anerkennen. Namentlich die Kommission des Abgeordnetenhauses hat im Verein mit dem Vertreter der Unterrichtsverwaltung, dem Ministerialdirektor D. Schwartzkopff, und mit dem Finanzminister ein fast übermenschliches Maß von Arbeit geleistet. Und unter den Parlamentariern war es wieder unser Kollege Hoff-Kiel, der in hervorragender Weise es verstanden hat, unsre Sache zu fördern. Noch niemals ist die Lehrerschaft so gut vertreten gewesen wie durch ihn. Seine Arbeit wurde gerade dadurch so wertvoll für uns, daß sie im Sinne unsrer Organisation geschah. Und damit kommen wir zu der zweiten Kraft, die uns zu dem jetzt erreichten Ziel geführt hat: Unsre Organisation! Auch von ihr und besonders von den Männern, denen ihre Leitung anvertraut ist, wurde ein reiches Maß von Arbeit geleistet. Wie aufmerksam mußten die Verhandlungen beobachtet, wie vorsichtig mußte sondiert und aufgeklärt, wie oft durch persönliche Rücksprache eine Verbesserung angestrebt werden. Und auch das andre war gewiß nicht immer leicht: die Stürmer und Dränger unter uns zu beschwichtigen. Wir dürfen es mit Stolz bekennen: Bei aller

Erregung, bei aller mit einer Gehaltsregulierung unzertrennbar verbundenen Aufstachelung der Leidenschaften sind unsre Versammlungen, trotz scharfer Kritik, doch immer so verlaufen, wie sie unserm Stande und seiner Stellung sich geziemen. Und wenn wir uns wirklich herzhaft wehrten, wenn wirklich einmal ein Redner entgleiste im gerechten Zorn über die unserm Stande ausgesprochene Geringschätzung, so sollte man sich eigentlich mehr darüber freuen als entrüsten. Denn je größer das Standesbewußtsein eines Lehrers, je höher er sich selbst und seinen Stand einschätzt, um so größer ist sein Verantwortlichkeitsgefühl, um so besser wird er sein Amt ausfüllen. Wer mit stupider Gleichgültigkeit alle Angriffe über sich ergehen läßt, wird niemals ein tüchtiger Lehrer oder Beamter sein.

Doch noch ein Drittes hat uns an das jetzt erreichte Ziel gebracht: Die kluge Beschränkung auf das Erreichbare. Nichts wäre verkehrter gewesen, als ‚aufs Ganze' zu gehen. Dadurch erreicht man wohl den Beifall der Menge, aber sonst meist auch nichts weiter."

Die Frage der Taktik ist alt und doch ewig neu. Der vorwärtsstürmenden Jugend unseres Standes liegt es so selbstverständlich nahe, nach den Sternen zu greifen, obwohl die tausendfache Erfahrung lehrt, daß Ideale und Sterne unerreichbar sind, daß Fortschritte nur durch Kompromisse erzielt werden. Diese letztere Tatsache zwingt bei allem Streben nach Erfolgen zu taktischem Verhalten. Freilich sind die Taktiker bei den Idealisten von jeher nicht gut angeschrieben. Auf sie pflegt man auch „die Schuld" zu wälzen, wenn ihnen kein Erfolg vergönnt war. Oft mit Unrecht. Sie sind es gewöhnlich, die als Kärner unermüdlich an der Arbeit sind und die allein Erfolge erzielen oder zum mindesten vorbereiten. Es gibt allerdings auch Taktiker, die die großen Ziele aus den Augen verlieren, die nicht mehr das Ganze sehen und einen Teil für das Ganze halten. Diese können gefährlich werden. Die Landlehrerbewegung liefert genug Beweise dafür. Dem echten Taktiker müssen die großen Ideale noch in der Brust lebendig sein, aber als erfahrenem Mann, der das Leben kennt, steht ihm das Erreichbare vor Augen, das in der Richtung auf seine letzten Ziele liegt, und er sucht es zu verwirklichen. Das hindert ihn nicht, die großen Ziele aufzustellen und seine Überzeugung gegen eine ganze Welt von Gegnern zu verteidigen, ja es kann Situationen für ihn geben, in denen er allein auf die Formulierung und Herausarbeitung dieser großen Ziele sich beschränkt und beschränken muß, weil Zeit und Umstände der Erreichung seines Zieles ungünstig sind. Jede Idee, die realisiert werden soll, gewinnt zuerst über einen oder wenige Gewalt. Erst wenn sie die Masse beherrscht, kann ihre Realisierung erfolgen. Es muß demnach erst eine Propagierung dieser Idee erfolgen. Hier darf eine taktische Behandlung, eine Einschränkung des einmal als richtig Erkannten auf einen vielleicht erreichbaren Teil keineswegs stattfinden, man würde sonst niemals zu klaren Zielen kommen. Und da die Meinungen von vornherein über das, was zweckmäßig zuerst gefordert werden müßte, sehr weit auseinandergehen, so müßte notwendig eine Zersplitterung der Kräfte eintreten, die der Allgemeinheit nur schaden kann. Man wird die Stürmer und die Taktiker niemals aus der Welt verbannen können — was übrig blieb, würde eine ziemlich gleichgültig dahinlebende Masse sein —, aber was

wir, d. h. die großen Organisationen tun können, das ist die Erziehung ihrer Mitglieder zu einsichtsvollen, ideal denkenden, überzeugungstreuen Männern, deren Streben auf das Wohl des Ganzen gerichtet ist, die von großen Ideen getragen sind, die aber auch die Hindernisse richtig einschätzen, die der Realisierung großer Ideen stets im Wege stehen.

Ein Taktiker, wie ich dem Deutschen Lehrerverein nicht viele wünsche, ist Herr Ries, der große Zensor in Frankfurt. Keine neue Idee, keine neue Auffassung, kein neuer Gedanke darf sich innerhalb der pädagogischen Grenzpfähle blicken lassen, flugs sitzt er im Sattel und läßt dem Gegner — seine spitze Feder fühlen. Er ist auf allen Delegiertenversammlungen des Deutschen Lehrervereins, obwohl er wesentliche Grundforderungen desselben, wie die der allgemeinen Volksschule, direkt bekämpft. Das ganze Wesen des Deutschen Lehrervereins drängt geradezu nach schulpolitischer Betätigung, Herr Ries aber empfiehlt Betonung der rein pädagogischen Fragen und Zurückstellung schulpolitischer Verhandlungen. An ihm hat es nicht gelegen, wenn die Jugendschriftenbewegung nicht ein Pflänzchen geblieben ist, das im Verborgenen blüht, und die Schulreformer im Norden und anderwärts haben schon manchem seiner wohlgezielten Pfeile als Ziel gedient. Auch jetzt ist er wieder auf dem Plan, um den Deutschen Lehrerverein rechtzeitig als sein getreuer Wächter vor einem großen Fehler zu warnen, den zu begehen dieser nach seiner Ansicht im Begriffe ist. Die Versammlung der Zweigvereinsvorsitzenden des Deutschen Lehrervereins hatte nach einem Referate des Herrn Tews beschlossen, auf dem Lehrertag in Straßburg einen Versuch mit der Abhaltung einer öffentlichen Volksversammlung zu machen. Herr Tews vertrat als Referent die Meinung, es sei zweckmäßig, mit den Hauptversammlungen größerer Lehrerverbände öffentliche Versammlungen zu verbinden, da nur so die öffentliche Meinung, wie es notwendig sei, beeinflußt werden könne. Zwar wurden auch Bedenken laut, aber die Mehrheit hielt diese nicht für so schwerwiegend, daß sie, ohne einen Versuch zu wagen, von vornherein den Plan aufgegeben hätte. Gegen diesen Beschluß wendet sich nun Herr Ries in der „Frankfurter Schulzeitung" in folgender Weise: „Das ist ein sehr gefährliches Experiment. Alle großen Parteien, die an irgendeinem Ort neben ihren Parteiversammlungen auch noch ‚allgemeine Versammlungen' halten, haben starke Organisationen an dem betreffenden Ort, die auch die ‚Volksversammlungen' mit ihren Anhängern zu füllen und den Gang der Verhandlungen fest in der Hand zu behalten wissen. Die Lehrer stehen haltlos einer wirklichen Volksversammlung gegenüber. Weder wissen sie, wer sie füllen, noch wer schließlich die Debatte an sich reißen und die Verhandlungen maßgebend beeinflussen wird. Hat doch der Leipziger Lehrerverein einer in Leipzig selbst am 16. März d. J. abgehaltenen großen öffentlichen Versammlung zur Diskussion der Frage der Reform des Religionsunterrichts keine Fortsetzung folgen lassen, obwohl eine solche am Schluß der Versammlung gefordert worden war. Wohl aber hat er noch jetzt mit Erklärungen und Gegenerklärungen in den öffentlichen Blättern über den Verlauf jener Versammlung zu tun. Die Herrschaft über die Debatte war der Leitung, wie leicht vorauszusehen war, aus der Hand geglitten. Aber selbstverständlich wird der Verein nun für alles, was da geredet wurde, in der Öffent-

lichkeit verantwortlich gemacht. Und das geschieht am Sitz des Vereins selbst. Wer kann da für den Verlauf einer Volksversammlung in Straßburg garantieren! Zum erstenmal kommen wir in das Elsaß. Die dortigen Kollegen, die sich uns angeschlossen haben, haben bittere Angriffe um dieses Schrittes willen zu bestehen, auf jedes Wort, das in unseren eignen Versammlungen in Straßburg geredet werden wird, lauern tausend feindliche Ohren — und nun wollen wir unseren Versammlungen auch noch eine Volksversammlung anhängen! Wie gesagt, ein sehr gefährliches Experiment. Aber auch aus einem ganz falschen Grundgedanken hervorgegangen. Für allerlei fade Freigeistereien ist ja am Ende in solchen aufs Geratewohl zusammengetrommelten Volksversammlungen ein momentaner Resonanzboden zu finden; aber daß für ernste Schulfragen dabei und dadurch etwas gewonnen werden könnte, kann nur der glauben, der ‚das Volk' nicht kennt. Wer aber das Zeug zum Volksredner in sich fühlt und als solcher gern wieder einmal glänzen möchte, der kann ja auf eigne Kosten und Gefahr eine Volksversammlung einberufen. Der Deutsche Lehrerverein als solcher sollte sich mit solchen Dingen nicht befassen. Ich bedauere den gefaßten Beschluß auf das lebhafteste. Ließe er sich nicht wieder beseitigen?"

Ich begrüße den gefaßten Beschluß auf das lebhafteste. Die Fragen, die in unseren Versammlungen geklärt sind, gehören vor das Forum der Öffentlichkeit. Nur wenn wir imstande sind, die große Öffentlichkeit für unsere Forderungen zu interessieren, nur wenn wir sie zu Forderungen der Intelligenten des Volkes zu erheben verstehen werden, wird man ihnen in den maßgebenden Kreisen Gehör schenken. Die Wissenschaft des Herrn Ries über die von ihm erwähnte öffentliche Versammlung in Leipzig ist „nicht weit her", denn gerade das Gegenteil alles dessen, was er behauptet, ist wahr. Erstens war die Leitung eine durchaus sichere und außerordentlich geschickte. Die Presse hat dies ausdrücklich anerkannt. Zweitens beziehen sich die Erklärungen in den öffentlichen Blättern auf eine Notiz in der „Leipziger Lehrerzeitung"; drittens wird der Leipziger Lehrerverein nicht verantwortlich gemacht für das, was in der Debatte ausgesprochen worden ist; viertens hat der außerordentlich günstige Verlauf der Versammlung den Leipziger Lehrerverein veranlaßt, dem Wunsche der Besucher zu entsprechen und eine zweite Versammlung, auf der derselbe Gegenstand auf der Tagesordnung stehen wird, im Herbste abzuhalten. Es ist sogar Neigung vorhanden, auch andere pädagogische Fragen trotz der damit verbundenen hohen Kosten in öffentlichen Versammlungen zur Diskussion zu stellen. Die Leipziger Versammlung ist geradezu ein Beispiel dafür, daß es sehr gut ist, wenn wir in die Öffentlichkeit hinaustreten. Es ist nicht notwendig, die Versammlung „maßgebend zu beeinflussen", wie Herr Ries zu meinen scheint, denn eine wohlbegründete, gute Sache wirkt für sich selbst. Einen merkwürdig tiefen Blick in sein Inneres läßt uns Herr Ries in folgendem Satz tun: „Wer aber das Zeug zum Volksredner in sich fühlt und als solcher gern *wieder einmal* glänzen möchte, der kann auf eigene Kosten und Gefahr eine Volksversammlung einberufen." Es muß hier zweifellos eine bestimmte Persönlichkeit gemeint sein. Sollte Herr Ries — —? aber nein, das traue ich ihm nicht zu; es sind lediglich sachliche Gründe, die ihn zum Gegner öffent-

licher Versammlungen der oben erwähnten Art machen, seiner vornehmen Gesinnung widerspricht es, für ernste Schulfragen einen „momentanen Resonanzboden" zu suchen, denn daß „dadurch etwas gewonnen werden könnte, kann nur der glauben, der ‚das Volk' nicht kennt". Herr Ries, der „Volks"-schullehrer muß es ja wissen.

Eine ungewöhnlich große Aufregung hat das Verhalten einiger liberaler Stadtverwaltungen in Bayern, insbesondere aber das des Oberbürgermeisters Dr. Casselmann in Bayreuth, hervorgerufen. Dr. Casselmann ist weit über die Grenzen Bayerns als Wortführer der Liberalen bekannt; er hat manche Lanze im bayerischen Landtage nicht nur für die liberalen Forderungen im allgemeinen, sondern auch für die Schule und ihre Lehrer im besonderen gebrochen und manchen Ritt gewagt, den die Liberalen in anderen Ländern unterlassen haben. Um so größer war die Enttäuschung, als es klar wurde, daß Theorie und Praxis auch bei ihm zwei ganz verschieden zu behandelnde Gebiete sind. Dr. Casselmann hat den Wünschen der Lehrer, wie sie in der großen Münchener Versammlung zum Ausdruck kamen, in vollem Umfange zugestimmt und sie dem Minister Dr. Wehner gegenüber in der Kammer vertreten, bei der Gehaltsaufbesserung in seiner Heimat, in dem von ihm geleiteten städtischen Gemeinwesen, aber war er es, der in seinen Taten die Konsequenzen seines Verhaltens im Landtage zu ziehen nicht nur nicht vergaß, sondern der absichtlich anders handelte, als er geredet hatte. Dr. Casselmann war es sogar, der einen Ring von Städten zur Niederhaltung der Lehrergehälter bildete und der mit seinen Bestrebungen auch Erfolge hatte. Das Gravierendste an der Bayreuther Gehaltsregulierung besteht in der niedrigeren Einschätzung der Lehrer gegenüber von Beamten im Gemeindedienst mit viel geringerer Vorbildung. An ihren Taten sollt ihr sie erkennen. In der Lehrerbesoldung im Landtage ist Dr. Casselmann durch und durch liberaler Abgeordneter, der die Kulturaufgaben der heutigen Zeit kennt und den Lehrer als Vermittler der Kultur richtig zu würdigen weiß, in Bayreuth aber, da ist er ganz der Oberbürgermeister, der sich von seinen Kollegen in Kottbus, Königsberg usw., deren prononcierte Stellungnahme gegen die Lehrer noch in aller Gedächtnis ist, sich in keiner Weise unterscheidet. Seine Angriffs- und seine Verteidigungsmittel sind dieselben und sehen denen des Zentrums und der Konservativen zum Verwechseln ähnlich. Beyhl schreibt dazu in der „Freien Bayerischen Schulzeitung": „Wir Lehrer hatten eine andere Auffassung von dem Amt eines liberalen Parteiführers. Wir mußten annehmen, daß Bayreuth endlich Ernst macht mit schönen Worten. Wir wollten etwas spüren von Wärme, von Tatendrang, von Opfersinn. Wir wollten echten Liberalismus. . . . . Und daß von alledem das reine Gegenteil hereinbrach, das war eine schwere Enttäuschung. Und darum hat Dr. Casselmann das Ansehen der liberalen Partei in Lehrerkreisen schwer geschädigt. Wie das Vertrauen wieder herzustellen ist, das muß die Zeit lehren. Es kann nur durch Taten geschehen!" Der Rechtsanwalt Dr. Kohl, Führer der Jungliberalen, nahm die Lehrer gegen Dr. Casselmann in Schutz. Seine Ausführungen haben im liberalen Lager große Erregung hervorgerufen und sind die Ursache zu einer Sitzung des Zentralausschusses der Vereinigten Liberalen geworden, die zu einer vor-

läufigen Verständigung geführt haben, insofern Dr. Kohl den Inhalt seiner abfälligen Kritik gegen Dr. Casselmann nicht mehr aufrecht erhält und der letztere sich bereit erklärt, „zur Behebung von Mißverständnissen dem Hauptausschuß des Bayerischen Lehrervereins und den Vertretern der Lehrerfachpresse jede mündliche Auskunft zu geben. Zugleich wird der Hoffnung Ausdruck gegeben, daß bis zu dieser Aussprache weitere Erörterungen über die Bayreuther Angelegenheit unterbleiben." Das ist noch nicht die Lösung des Konflikts. Erklärungen — ob schriftlich oder mündlich — können meines Erachtens an den Tatsachen nichts ändern. Der Hauptausschuß und die Vertreter der Fachpresse werden gut tun, sich nicht in Sicherheit wiegen zu lassen durch Worte. Immerhin ist ersichtlich, daß der geschlossene Bayerische Lehrerverein ein bedeutender Faktor im politischen Leben Bayerns ist, den man nicht so ohne weiteres vor den Kopf stoßen kann, das ist das einzige Erfreuliche an den höchst unerfreulichen Vorgängen. —n.

Bücher von denen man spricht.

Wenn man in einer oberen Klasse einer Volksschule einen Aufsatz schreiben lassen wollte über die Arbeit, die ein Astronom zu leisten hat oder die auf den Sternwarten geleistet wird, würden wohl die Resultate zu dem Bekenntnisse führen: hier ist eine Lücke in unseren Lehrplänen. Die Vorstellungen, die das Volk von der Tätigkeit des Astronomen hat, werden sich nur in einer Beziehung von der unterscheiden, die das Volk der alten Ägypter von der Arbeit der sternkundigen Priester hatte, man wird die Beobachtung der Sterne nicht als einen Verkehr mit den unsichtbaren Gewalten, nicht als Magie würdigen. Im übrigen aber wird völlige Unkenntnis über die Art der Arbeit dazu führen, daß man die erstaunlichen Ergebnisse der Arbeiten, die in den Zeitungen bekannt gegeben werden, entweder skeptisch wertet und darüber lacht oder fassungslos anstaunt und sich in einer unbestimmten Ehrfurcht vor dieser Wissenschaft verliert. Was Littrow vor mehr als 50 Jahren beklagte, daß nämlich die Astronomie trotz unserer Schulen so weltfremd geblieben sei, gilt wohl heute noch. Wenn das Interesse für die Himmelskunde in neuerer Zeit auch erfreulich zunimmt und gesunde, bahnbrechende Vorschläge für die Gestaltung der Beobachtungen vorliegen, sowohl für Volksschulen als für höhere Schulen, so darf man sich andrerseits nicht verheimlichen, daß die Schwierigkeiten, ein zeitgemäßes Weltbild zu geben, für die Schulen sehr groß geworden sind. Die Riesenfortschritte auf den Gebieten der Physik und Chemie haben die Arbeitsmethoden der Astronomen so vielseitig gemacht, daß ein besonderes Studium dazu gehört, um z. B. in die Einzelheiten astrophysikalischer Forschungsarbeit einzudringen. Außerordentlich schwierig müssen die Versuche sein, in populärer Weise über solche Dinge zu schreiben, und der Autor, dem das gelingt, erwirbt sich ein außerordentliches Verdienst um seine Wissenschaft. Der deutschen Leserwelt ist eine populäre Astrophysik[1]) durch J. Scheiner geschenkt worden. Möchte dieses Buch nicht nur die allgemeine Schätzung der Astronomie heben, möchte es Früchte zeitigen, wie sie amerikanischen Sternwarten reiften, nämlich Millionenschenkungen, die zum Ausbau der Werkstätten jener Nachtarbeiter der Wissenschaft so notwendig sind. Vor allen Dingen wäre zu wünschen, daß das mit veranschaulichenden und schematischen Bildern und mit einer Menge vorzüglicher photographischer Sternenaufnahmen so reich ausgestattete Werk in den Lehrerbibliotheken einen Ehrenplatz bekäme.

Nicht alle Naturen neigen dazu, die technische Seite der Forschung im Auge zu behalten. Fast ohne Ausnahme aber wird der wissenschaftlich Interessierte Stellung nehmen wollen zu dem Problem der Weltenentwicklung. Mag seine wissenschaftliche

[1]) Julius Scheiner. Populäre Astrophysik. Leipzig, B. G. Teubner 1908. M. 12.—.

Digitized by Google

Tätigkeit auf irgend einem Gebiete liegen, die Frage, wie die Wissenschaft seiner Zeit die Beobachtungen an den Himmelskörpern in kausalen Zusammenhang bringt und ein Weltenbild konstruiert, das wenigstens über die meisten Erscheinungen eine befriedigende Erklärung gibt, wird sich jeder, der mit Büchern Freundschaft geschlossen hat, als Mensch stellen, wenn nicht eine einseitige Tätigkeit seinen freien Blick eingeengt hat. Diesem Bedürfnisse kommt ein Werk entgegen, das aus der Feder des bekannten schwedischen Forschers Svante Arrhenius stammt[1]) und in einer Übersetzung von L. Bamberger vorliegt: Das Werden der Welten. – „Tatsächlich hat das Problem der Weltentwicklung stets das besondere Interesse der denkenden Menschheit erregt. Und ohne Zweifel wird es wohl den vornehmsten Platz unter allen Fragen behalten, die nicht direkt praktische Tragweite haben. Die Lösung, die man zu verschiedenen Zeiten für dieses Lieblingsproblem gefunden hat, gibt ein treues Bild der jeweiligen Denkweise auf naturwissenschaftlichem Gebiet. In dieser Hinsicht hege ich die lebhafte Hoffnung, daß die folgende Darstellung der großartigen Entwicklung entsprechen wird, die Physik und Chemie um die letzte Jahrhundertwende genommen haben." Das Buch gibt allerdings und zwar in gründlicher und doch leicht verständlicher Weise den Beweis, daß die Entwicklung der Physik und Chemie in der letzten Hälfte, insbesondere auch die Entdeckungen der letzten Jahrzehnte des vorigen Jahrhunderts, das Weltenbild, vor allem die Vorstellungen über das Werden der Welten bedeutend umformen. Es ist wieder ein Beweis für die notwendige Einheitlichkeit der Naturwissenschaften, wenn ein Forscher, der von Haus aus Chemiker genannt werden muß, in den Grenzgebieten der Physik und Chemie und in speziell physikalischen Gebieten bedeutende Arbeiten liefert, schließlich die kosmische Physik durch seine Gedanken befruchtet, die als Früchte seiner vielseitigen Arbeit ganz neue Bahnen zur Erklärung wichtiger Probleme schaffen. Freilich werden nur wenig hervorragende Menschen eine solche Riesenarbeit zu leisten vermögen.

Das Werden der Welten umfaßt eine doppelte Darstellung des kosmogonischen Problems. Der erste Teil gibt ein Weltbild, wie es unserer Naturwissenschaft entspricht, der zweite Teil eine Entwicklung des Weltbildes von den ersten Anfängen naturphilosophischer Denkweise bis zu unserer Zeit.

Mit einer Übersicht über vulkanische Erscheinungen und die neusten Ergebnisse der Erdbebenforschung verbindet der Autor eine eingehende Darstellung dessen, was wir über die Natur des Erdinnern wissen oder annehmen müssen. An die „Erde als Wohnstätte lebender Wesen" schließt er interessante Betrachtungen über das Gleichgewicht zwischen einstrahlender und ausstrahlender Wärme an, die sowohl Schlüsse auf das Alter der Erde, als auch die nächste Zukunft der Erde erlauben. Besonders auf die verschiedene Durchlässigkeit der Bestandteile der atmosphärischen Luft für die Strahlungen gründet er die Behauptung, daß wir, wenn auch sehr langsam, einem höheren Jahresmittel zuschreiten. Die zahlenmäßige Durchführung des Gleichgewichtes zwischen der gesamten Kohlensäureproduktion und dem Verbrauch benutzt er zu Einblicken in den atmosphärischen Zustand früherer Erdperioden. Außerdem werden interessante Aussagen über Mondatmosphäre und die Atmosphäre anderer Planeten gegeben.

Der Schwerpunkt der Betrachtung liegt aber in den Ausführungen über Strahlung und Konstitution der Sonne und dem Überblick über unser Wissen von den Nebelflecken. In diese Ausführungen verwebt Arrhenius die von ihm stammende Lehre vom Strahlungsdrucke. Den Strahlungsdruck bezeichnet Arrhenius als notwendige Konsequenz der Wellentheorie des Lichtes. Schon Euler war von seiner Notwendigkeit überzeugt und Maxwell stellte Rechnungen über seine Größe an, die aber erst um das Jahr 1900 zur Überzeugung von seiner Bedeutung führte. Zur wissenschaftlichen Begründung dieser Lehre hat der Autor selbst mit beigetragen. „Ich berechnete – so sagt er – wie groß ein Tropfen von demselben spezifischen Gewicht wie Wasser sein müßte, damit der Strahlungsdruck in der Nähe der Sonne der Sonnenanziehung das Gleichgewicht halte. Es zeigte sich, daß das eintreffen würde, wenn der Durchmesser des Tropfens 0,0015 mm wäre. . . Wird der Tropfen noch kleiner, so überwiegt die Schwere. Tropfen von dieser bestimmten Größe (bis 0,3 fache der

[1]) Svante Arrhenius. Das Werden der Welten. Alte und neue Folge. Leipzig 1908, Akad. Verlagsgesellschaft m. b. H.

Wellenlänge des betr. Lichtes) werden abgestoßen. . . Wenn die Peripherie des Tropfens genau gleich der Wellenlänge der Strahlung ist, so übt der Strahlungsdruck die größtmögliche Wirkung aus, er übertrifft dann die Schwere nicht weniger als neunzehnmal." Die berechneten Durchmesser übertreffen die wahrscheinlichen Werte von der Größe der Moleküle so bedeutend, daß Gase im Normalzustande nicht vom Strahlungsdrucke beeinflußt werden können. Da aber die z. B. durch hohe Temperaturen in den sogenannten ionisierten Zustand übergeführten Gase die Eigenschaft haben, Dämpfe zu kondensieren und zwar die negativ geladenen Teilchen oder Jonen mehr als die positiven, so wird bei der starken Jonisierung der Gase in den äußersten Schichten der Sonne eine Scheidung positiver und negativer Jonen folgendermaßen zu denken sein. Wenn die negativen Jonen den oben erwähnten Durchmesser durch Kondensationsvorgänge überschritten haben, so verfallen sie der Anziehungskraft der Sonne. Die positiven Jonen werden den größeren Wert viel langsamer erreichen und jedenfalls länger in der Größenordnung verharren, in der sie dem Strahlungsdrucke unterworfen sind. Die freien elektrischen Ladungen können besonders in verdünnten Gasen niedrigerer Temperatur Leuchterscheinungen hervorrufen.

Da die Jonisierung durch verschiedene Mittel bewirkt werden kann, so ist diese Erscheinung der Trennung der Ladungen, der Kondensierungen und der Leuchterscheinungen in verdünnten Gasschichten niederer Temperatur ja auch für die Erdatmosphäre wichtig. Ganz besonders aber wertet sie Arrhenius aus, um Erscheinungen in den Kometen und in der Sonnenkorona zu erklären und ungefähre Angaben zu machen über die Menge des kosmischen Staubes, der von der Sonne ausgeht. Auf diesen Ausführungen fußen dann die Erklärungen der Nordlichter auf der Erde, der magnetischen Störungen, des Zodiakallichtes. Wie der Verfasser bestrebt ist, in die so außerordentlich vielfältige Erscheinungswelt der Nebelflecke Einheitlichkeit, Zusammenhang zu bringen, wie da jener Strahlungsdruck tatsächlich ein außerordentlich vielseitiges Erklärungsmittel abgibt, das läßt sich im engen Rahmen einer Besprechung nicht wiedergeben. Erwähnt sei aber, daß natürlich auch die neuesten Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung, daß die Eigenschaften des Radiums, Ramsays Versuche über das Helium usw. in den Ausführungen verwertet werden. Das wesentlich Neue in der Theorie ist die Vorstellung vom „leeren Universum", dem Äthermeer. Der leere Raum ist nicht leer, sondern, von seiner Äthererfüllung abgesehen, mit kosmischem Staub erfüllt, der, vom Strahlungsdruck getrieben, mit ungeheuren Geschwindigkeiten das All durcheilt. Die wichtigste Konsequenz, die diese Vorstellung zu ziehen erlaubt, bezieht sich auf das moderne Problem der Urzeugung. Wir kennen organische Partikelchen, die ziemlich gleich an Größe und Gewicht jenen Tröpfchen sind, die dem Strahlungsdrucke mehr gehorchen als der Anziehungskraft des Weltenkörpers, von dem sie ausgehen. (Man kennt sogar noch kleinere Bakterien.) Dann ist es nicht ausgeschlossen, daß in jenem kosmischen Staube auch solch kleine Lebewesen im Raume umherirren, die auf „Planeten, die ihrer Entwicklung günstigen Platz böten, Leben erwecken können". Die lebensfähige Zelle wird durch diesen Gedanken der Panspermie zu einem ebenso dem Universum allgemein gehörigen Bestandteile, wie unsere chemischen Elemente.

Wenn dem Gedanken der Panspermie nicht jede Wahrscheinlichkeit abgesprochen werden kann, so bedeutet er schon einen wissenschaftlichen Gewinn, insofern durch denselben das Problem der Urzeugung, das ja bekanntlich mit derselben Zähigkeit verfolgt wird, wie die Quadratur des Kreises, seinen Charakter als letztes Welträtsel verliert. Damit rückt die Auffassung von der Aufgabe der Wissenschaft der lebenden Welt in dasselbe Stadium, in das die Auffassung von der Entstehung des Weltalls durch die neuere Naturwissenschaft gerückt ist: ein Bild vom Werden der Welten zu geben, das widerspruchslos sich den bekannten Gesetzen einfügt, das ist eine hohe bleibende Aufgabe, dagegen wird sich die Naturwissenschaft nicht in den Problemen vom Anfange des Seins verlieren dürfen.

Der zweite Teil des Werkes (die neue Folge) gibt einen Überblick über die Vorstellung vom Werden der Welten zu den verschiedensten Zeiten, bei den verschiedensten Völkern. In mancher Beziehung gleicht dieser Teil einigen Werken, die als Geschichte der Philosophie und Völkerpsychologie in den letzten Jahrzehnten erschienen sind. Und doch ist die Auswahl des Materials und ist die Beleuchtung der Weltenbilder

Digitized by Google

eine originelle und wertvolle. Mit dem Kriterium des naturwissenschaftlichen Inhalts der verschiedenen Kosmogonien ist ein Maßstab gegeben, der wie kein anderer für alle solche Versuche Geltung hat. Und dem Auge des Naturwissenschaftlers sind Tatsachen in den Quellen nicht entgangen, die gewöhnlich übersehen werden, nämlich die Andeutungen über die gemachten astronomischen Messungen oder physikalischen Versuche. Damit ist ein Zusammenhang gegeben, der zu dem Schlusse berechtigt, daß unsere Schulauffassung der älteren Kulturen eine sehr einseitige ist. Besonders die Charakteristik griechischer und römischer Philosophen kontrastiert in vielen Stücken stark mit der bei uns üblichen Schätzungsweise. Näher als jene alten Weltbilder steht uns die Entwicklung unseres Weltbildes seit Kopernikus. Arrhenius gibt ausführliche Berichte über Kopernikus, Tycho, Keppler, Galilei u. a. Interessant ist, daß sich das Weltbild eines Descartes mehr mit modernen Vorstellungen deckt, als die Vorstellungen vieler späterer Naturphilosophen. Dem deutschen Leser aber wird besonders interessieren was von Kants „Naturgeschichte und Theorie des Himmels" gesagt wird. Die Beziehungen, die zwischen diesem Werke und Buffons Histoire naturelle einerseits und der Arbeit von Laplace andrerseits aufgedeckt werden, stehen im Gegensatz zu den Behauptungen deutscher Schriftsteller, sind aber so belegt, daß ein Zweifel an ihrer Richtigkeit kaum möglich ist. Die Arbeiten Herschels, Bradleys, Bessels bilden die Grundlage der neueren Astronomie, ihrer genaueren Messungen der Bewegungen und Entfernungen einerseits, ihrer ungeheueren Bereicherung der Einzelbeobachtungen und Entdeckungen andrerseits. Die Spektralanalyse gibt neue Forschungsmethoden und das allgemeine Energiegesetz eine neue Grundlage, auf der sich der im ersten Teil ausgeführte Bau des modernen Weltbildes erhebt. Kein Leser wird das Buch aus der Hand legen, ohne bedeutenden Gewinn an Einsicht in die Ergebnisse moderner Naturwissenschaft und die Zusammenhänge in die so verschiedenartigsten neuesten Entdeckungen und ohne Dank für den Autor, der ein allgemein interessierendes Problem in der scharfen Beleuchtung unserer Naturwissenschaften aufrollt.

Der Lehrer aber wird sich nicht der Gewissensfrage entziehen können, ob der heutige naturwissenschaftliche Unterricht geeignet ist, das Kind wenigstens auf den Weg zu der hohen Warte zu bringen, auf den ihn Arrhenius führt. Gewiß läßt sich sagen, daß solche letzte Probleme nichts sind für das Kindesalter. Und doch muß auch ein erster naturwissenschaftlicher Unterricht sicher so beschaffen sein, daß er auf den kürzesten Weg zu einer vollen Erfassung der Wissenschaft unserer Zeit eingestellt ist. Darin aber wird dem heutigen Unterrichte besonders in Physik und Chemie ein Vorwurf nicht erspart bleiben können.

Der Gedankenflug in die letzten Konsequenzen der Naturwissenschaften ist nur dem möglich, der gelernt hat der eigenen Überzeugung zu trauen und seine Naturbeobachtungen selbständig zu machen. Wer das nicht kann, bleibt kritiklos, nimmt einfach die Meinung der Autorität auf, und dieses Wissen ist tot, es birgt nicht den Keim zum Streben nach innerer Einheit. Gerade das kosmogonische Problem ist ausgesprochen ein solches, das von dem Ringen der Geister nach innerer Einheit und Geschlossenheit immer neu geboren wird. Autoritätenglaube hat, das zeigt Arrhenius im zweiten Teil immer und immer wieder, stets hemmend auf die Entwicklung der Naturwissenschaften gewirkt. Die alte und doch so neue Forderung von der Erziehung durch Selbsttätigkeit, von der Notwendigkeit dieser Erziehung in allem Naturunterrichte hebt sich unausgesprochen aus jenen Ausführungen heraus.

Ich kann mir daher nicht versagen, im Anschluß an die obigen Ausführungen auf das Werk eines deutschen Schulmannes hinzuweisen, der dem naturwissenschaftlichen Unterrichte diese neuen Bahnen eröffnet, nicht nur ihre Notwendigkeit theoretisch beweist, sondern aus der Praxis etwas gibt für die Praxis, nämlich auf Dannemanns Naturwissenschaftlicher Unterricht auf praktisch-heuristischer Grundlage[1]). Das Buch ist zunächst für höhere Schulen geschrieben und behandelt die vielumstrittenen Schülerübungen. Aber es kann in zweifacher Beziehung der Volksschule Anregung geben. Zunächst umfaßt das Werk die Reform des gesamten naturkundlichen Unterrichts. Ausdrücklich sei darauf hingewiesen, daß zu dem naturwissenschaftlichen Unterrichte

[1]) Dr. Fr. Dannemann: Der naturw. Unterr. a. prakt. heur. Grundlage. Leipzig, 1907, Hahnsche Buchhandlung.

Digitized by Google

auch die astronomischen Belehrungen gerechnet werden. Dannemann gibt außerordentlich praktische Winke über die Konzentration in unserem Naturunterrichte. Und wenn die Volksschule auch manche im biologischen Teile gegebene Anregung schon kennt und vielleicht in die Praxis umgesetzt hat, so wird jeder Lehrer aus dem kurzen Übersichtsplane für die einzelnen Disziplinen eine reiche Anregung für seinen Unterricht entnehmen können. Als zweite Anregung muß hervorgehoben werden die fertige Organisation, die aus dem Werke herausschaut. Das ist kein Suchen, sondern ein selbstbewußtes Schreiten in dem didaktischen Neulande. Sowohl für die Einrichtungen der Zimmer als auch für die Apparate und Gerätschaften werden beherzenswerte Vorschläge gemacht, die sich zumeist schon bewährt haben. Gerade in bezug auf die Neugestaltung des physikalisch-chemischen Unterrichts ist ja die Ausstattungsfrage so wichtig. Sie wird oft als die einzige Frage behandelt. Welche Apparate kaufen wir? oder, man kann ja bei uns kaum Physik geben, wir haben ja keine Apparate. Solche Meinungen sind leider nur zu verbreitet. Natürlich lassen sich viele Gebiete nur mangelhaft behandeln, manche überhaupt nicht, wenn nicht eine einfache Ausstattung der Schulen vorhanden ist. – Aber die Hauptfrage der Reform ist eine didaktische. Das soll als Hauptvorzug des Dannemannschen Buches hingestellt werden, daß ihm die Neugestaltung auf praktisch-heuristischer Grundlage, also ein Unterricht, der in innigster Verbindung mit selbständigen Versuchen der Schüler die Unterweisung geben will, die Hauptsache ist. Charakteristisch für die Auffassung des Autors sind ferner die hohe Einschätzung der geschichtlichen Tatsachen. Die einfachen Versuche der Entdecker sowohl als die klassischen Gedankengänge der großen Pfadfinder sollen in der Schule Platz finden. Ich kann mir wohl denken, daß in den einfachsten Schulverhältnissen die Möglichkeiten zu einer praktisch-heuristischen Gestaltung des Naturunterrichts nicht ausgeschlossen sind und daß jeder Lehrer nicht nur inneren Gewinn, sondern Anregung und Anweisung zur Tat dem Autor verdanken kann. O. Frey-Leipzig.

Bücheranzeigen.

Die zur Besprechung eingesandten Werke werden sämtlich dem Titel nach an dieser Stelle aufgeführt. Die Besprechung selbst bleibt vorbehalten.

Pfeifer, Herm.: Unser religiöser Memorierstoff. (132 S.) Leipzig 1908, Alfred Hahn. Preis M. 1.70.

Thieme, D. Karl: Die Theologie der Heilstatsachen und das Evangelium Jesu. (48 S.) Gießen 1909, Alfred Töpelmann. Preis M. –.80.

Schulrat Bang: Grundlinien eines religionsunterrichtlichen Neubaues auf altem Grunde. (36 S.) Dresden 1909, Alwin Huhle. Preis M. –.50.

Reiniger, Max: Präparationen für den kirchengeschichtlichen Unterricht. Teil 2.

Hemprich, K.: Die Mission in der Erziehungsschule. (74 S.) Halle 1909, Hermann Gesenius.

Bischoff, O.: Leitfaden beim Unterricht in der Geschichte der christlichen Kirche. (141 S.) Leipzig, Jm. Fr. Wöller.

Franke, Th.: Der Kampf um den Religionsunterricht. (96 S.) Leipzig 1909, Carl Merseburger. Preis M. 1.20.

Krieger, Prof. Herm.: Evangelische Agende. (248 S.) Wehlau 1908, C. A. Scheffler.

Beth, Dr. Karl: Urmensch. (89 S.) Großlichterfelde 1909, Edwin Runge. Preis M. 1.50.

Jäger, Hermann: Die gemeinsame Wurzel der Kunst, Moral und Wissenschaft. (289 S.) Berlin 1909, Alexander Duncker. Preis M. 3.50.

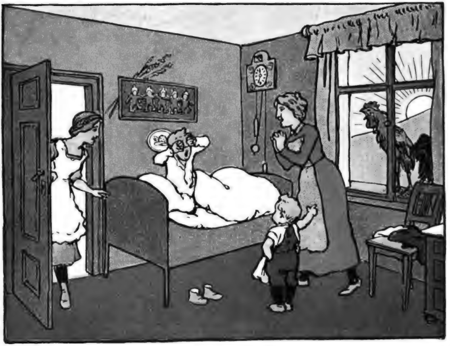
Kautzsch, E.: Die heilige Schrift des Alten Testaments. Lief. 7, 8, 9 u. 10. Tübingen 1908, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). à M. –.80.

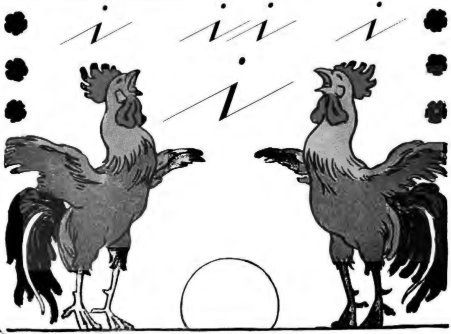
Böttger, Karl: Führer ins Leben. Bd. 2: Kind und Gottesidee. (147 S.) Berlin 1908, Modern pädagogischer und psychologischer Verlag. Preis M. 2.–.

Mumßen, Rudgar: Der freie Wille. Heft 5. (40 S.) Neumünster, G. Ihloff & Co.

Cohn, Prof. Dr. Leopold: Die Werke Philos von Alexandria. (409 S.) Breslau 1909, M. & H. Marcus. Preis M. 6.–.
Wedesser, Dr. A.: Die monistische Weltanschauung. (36 S.) Leipzig 1909, M. Heinsius Nachf. Preis M. –.60.
Matthes, Prof. Heinrich: Neue Bahnen für den Unterricht in Luthers Katechismus. (22 S.) Berlin, Reuther & Reichard. Preis M. –.40.
Beth, Karl: Der Entwicklungsgedanke und das Christentum. (272 S.) Großlichterfelde 1909, Edwin Runge. Preis M. 3.75.
Spinoza, Baruch: Die Ethik. (148 S.) Leipzig, Alfred Kröner. Preis M 1.–.
Traub, G.: Gott und Welt. (192 S.) Berlin-Schöneberg 1908, Buchverlag der „Hilfe“ G. m. b. H.
Porges, Dr. N., Joseph Bechor Schor und Dr. Julius Guttmann: Kant und das Judentum. (61 S.) Leipzig 1908, Gustav Fock G. m. b. H.
Faut, Lic. Dr. A. S.: Präparationen zum Unterricht in der Bibelkunde. (64 S.) Tübingen 1909, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). Preis M. 1.–.
Kron, Dr. R.: Spanische Taschengrammatik. (84 S.) Freiburg 1909, J. Bielefelds Verlag. Preis M. 1.25.
Bardhausen, H., Justus Möser: Patriotische Phantasien. (94 S.) Leipzig 1909, Velhagen & Klasing.
Leimbach, Karl L.: Die deutschen Dichter. 10. Bd. (160 S.) Leipzig, Kesselringsche Hofbuchhandlung. Preis M. 2.20.
Wilke, Edwin: Der Sprachformenunterricht. (287 S.) Halle a. S. 1909, Hermann Schroedel. Preis M. 3.50.
Kotzde, Wilhelm: Der Tag von Rathenow und Normannensturm von Carl Ferdinand. (213 S.) Mainz, Jos. Scholz.
Hellinghaus, Prof. Dr. Otto: Bibliothek wertvoller Novellen und Erzählungen. Bd. 1 u. 2. Freiburg 1908, Herdersche Verlagshandlung.
Tecklenburg, Aug.: Schurey und Kassebeers Deutscher Sagenschatz. (276 S.) Wiesbaden 1909, Emil Behrend. Preis M. 2.80
Tesch, P.: Deutsche Grammatik. (172 S.) Halle a. S. 1909, Hermann Schroedel. Preis M. 2.–.
Heine, K.: Französisches Lesebuch. (194 S.) Hannover-Berlin 1908, Carl Meyer (Gustav Prion). Preis M. 2.50.
Störmer, Franz: Wörterverzeichnis zu den Griechischen Übungsbüchern von Prof. Dr. O. Kohl. Teil 1 u. 2. (80 S.) Halle a. S. 1908, Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses. Preis M. 1.–.
Splettstößer und Wolff: Diktierstoff zur Einübung der deutschen Rechtschreibung und Zeichensetzung. 1. Vorkursus M. 1.–. 2. Haupt- und Ergänzungskursus M. 2.–. Berlin 1908, Trowitzsch & Sohn.
Liesegang, Erich, H. Nordheim (H. von Schorn): Geschichten aus Franken. Wiesbaden, Emil Behrend. Preis M. –.50.
Liesegang, Erich, J. J. David: Das Höferrecht. Wiesbaden, Emil Behrend. Preis M. –.50.
Pannwitz, Rudolf: Der Volksschullehrer und die deutsche Sprache. (160 S.) Berlin-Schöneberg, Buchverlag der „Hilfe“.
Siedentop, Ludwig: Lateinische Formenlehre. (128 S.) Leipzig 1909, Heinrich Bredt.
Meyer, Johannes: Deutsche Sprachübungen. Ausg. C in 2 Heften. Heft 1 M. –.30. Heft 2 M. –.35. Hannover-Berlin 1909, Carl Meyer (Gustav Prior.)
Dr. Oskar Messmer: Grundzüge einer allgemeinen Pädagogik und moralische Erziehung. Verlag von Julius Klinkhardt in Leipzig.
Die Kolonien als notwendige Ergänzung unserer nationalen Wirtschaft. Zur Erziehung eines zielbewußten Geschlechtes. Von Adolf Schroeder, Grundewald-Berlin. Berlin 1908, Alexander Duncker, Verlag. Preis brosch. M. –.75.
Die Oberflächengestaltung des norddeutschen Flachlandes. Von Prof. Dr. Felix Wahnschaffe, Geh. Bergrat, Dozent an der Bergakademie. Mit 24 Beilagen und 39 Textbildern. Dritte, neubearbeitete und vermehrte Auflage. Stuttgart 1909, Verlag von J. Engelhorn. Preis geh. M. 7.–.

Digitized by Google





Probeseite aus Wiederkehr's Fibel: „Unter uns Kindern" (Preis: M 1,–).

Digitized by Google

20. Jahrgang 1908/1909 **Neue Bahnen** Heft 11 August 1909

Zur sexuellen Aufklärung der Jugend.

Von Ph. Stauff-Enzisweiler.

So unwahrscheinlich es auch angesichts der heutigen literarischen Massenproduktion und angesichts der Überfütterung des Volkes mit Vorträgen aller Art erscheinen mag: gewisse Gedanken schlagen ein und zünden, von denen man es am wenigsten vermuten sollte. Dies gilt namentlich von der Idee, mit dem Storchenmärchen aufzuräumen und der nach Aufklärung über die Herkunft der Kinder begierigen Jugend kurzer Hand die Wahrheit zu bieten. Besondere Vereine haben sich auf dieses Programm hin bereits gebildet, die Münchener „Jugend" hat den Gedanken bereits protegiert, und in Berlin ist sogar eine besondere Erziehungszeitschrift zur Propaganda für sexuelle Aufklärung entstanden.

Gegenparteien haben gegen die Idee angekämpft — vor einigen Jahren — und der Kampf schien heiß werden zu wollen. Es schien, als ob es in der Beurteilung der Titelfrage nur zwei Lager gäbe: das kirchliche und antikirchliche. Der Streit verstummte aber wieder oder trat etwas zurück; denn die eine Seite übte mit einem Male wie auf Verabredung die Politik des Totschweigens.

Es ist durchaus nicht recht ersichtlich, warum diese Frage von kirchlichen oder antikirchlichen Gesichtspunkten aus beurteilt werden sollte. Es kann doch nur der erzieherische Wert einer solchen Aufklärung gegen etwaige Gefahren abgemessen werden. Die Frage ist rein pädagogischer Natur, doch aber so, daß natürlich nicht nur die zunftpädagogischen Kreise ein Interesse daran haben, sondern die gesamte Elternschaft. Denn der Erfolg oder Mißerfolg der aufklärenden Erziehungsmethode geht an ihrem wertvollsten Besitztum aus, und die Arbeit der Aufklärung wäre wohl in der Hauptsache von ihnen zu leisten oder bedürfte doch ihrer Unterstützung.

Man muß in der Beurteilung der Frage von den gegenwärtigen Verhältnissen ausgehen, und da ist nun wohl anzunehmen, daß eine sexuelle Aufklärung der Jugend im allgemeinen nicht erfolgt. Zum mindesten tut die Schule derzeit nichts dafür, und was im Elternhaus geschieht, läßt sich natürlich nicht allgemein feststellen, so daß Angaben

in dieser Richtung absoluten Glauben verdienten. Es ist wohl vielfach der Fall, daß die Mutter dem Mädchen in einem Alter, in welchem dieses der Geschlechtsreife entgegengeht, warnende Aufklärungen erteilt in einer Form, die zunächst wohl fast immer nur den direkten Zweck verfolgt, eine voreheliche Schwangerschaft oder eine Einbuße an gesellschaftlicher Wertschätzung, wie sie die Folge eines unvorsichtigen Verhaltens in sexuellen Dingen für Mädchen und deren Familien zu sein pflegt, zu verhüten. Es ist das aber dann eine Art der Aufklärung, die nur im Hinblick auf die in der Gegenwart eben geltenden moralischen Grundanschauungen über die Begriffe „Ehe", „Reinheit" oder „Unschuld" als erzieherisches Tun angesehen werden kann, und deren Absicht sozusagen mehr in der Erhaltung des personellen Marktwertes auf dem Heiratsmarkt gipfelt als in den Anschauungen, aus denen heraus die heutige Aufklärungspropaganda geleitet zu werden scheint.

Allgemein ist jedoch für Mädchen die Aufklärung durch die Mutter vor erlangter Geschlechtsreife keineswegs. Vielleicht erfolgt sie nicht einmal in der Mehrzahl der Fälle, die dafür in Betracht kämen, sondern nur dann, wenn die Mutter aus dem Verhalten ihres Töchterchens glaubt schließen zu müssen, daß dieses noch keinen Einblick in die Mysterien der Menschwerdung auf anderem Wege erhalten habe. Vor allem aber: auf den Jungen erstreckt sich die Belehrung wohl nie.

So sind in der Hauptsache Knaben und Mädchen darauf angewiesen, sich ihre Kenntnis der sexuellen Verhältnisse außerhalb der Schule und außerhalb des Verkehrs mit Vater und Mutter zu verschaffen. Zunächst trachten sie nicht danach, da sie durch irgend ein traditionelles Märchen, das dem kindlichen Wundergemüt schmeichelt, vollauf zufriedengestellt sind. Der Verkehr mit Dienstboten, hin und wieder auch gelegentlich erschnappte Worte unvorsichtiger Eltern, und endlich der Verkehr unter den Altersgenossen, den Schulkameraden, sind die Faktoren, die den Anstoß bilden, daß die sexuelle Frage für das Kind Interesse gewinnt. „Es ist gar nicht wahr, daß der Storch die Kinder bringt", so raunen sich die kleinen Geister zu, und dann ist die Sache zur „brennenden Frage" geworden. Hundert Hypothesen zirkulieren unter der Schar; aus einem irgendwo aufgeschnappten zutreffenden Kern entwickelt sich ein Vorstellungsbild, das sich von der Wahrheit nicht viel weniger entfernt, als das Storchenmärchen.

Damit ist das Kind wiederum befriedigt. Für all die Zeit, bis es sich endlich der Wirklichkeit entweder von selbst bewußt wird, oder bis es Beobachtungen aus der Tierwelt vergleichend gegen das Menschen-

Digitized by Google

dasein halten lernt ohne äußere Veranlassung, oder bis es eben von anderer Seite autoritativ über die Sachlage unterrichtet wird.

Nun fragt es sich: vermindert die Storchenlegende und ihr Fallen den Respekt des Kindes vor den Eltern? Man wird hier wohl in größtmöglicher Verallgemeinerung „nein" sagen dürfen. Denn diese Legende übt auch dann noch ihren märchenpoetischen Reiz, wenn sie als nichtig erkannt ist. Dazu gibt es sehr viele Analogien. Das Kind müßte sonst auch den Lehrer verachten. Der hat ihm in den ersten Schuljahren „Hänsel und Gretel", hat ihm die „Sterntaler" erzählt und die „Geschichte vom Wolf und von den sieben Geislein", alles Dinge, die das Kind doch schon — man darf sagen vom 8. Lebensjahre ab — als unmöglich erkennt. Das Kind liebt aber die erwähnten Sachen noch weit über diese Zeit hinaus; nur wägt es den damit verbundenen Tatsachenwert anders als den Gemütswert. Denn auch unbewußt lernt das Kindergehirn abstrahieren. Es mag Kinder geben, die sich fragen: warum hat der Vater, hat die Mutter, hat der Lehrer über die Herkunft der kleinen Erdenbürger nicht die Wahrheit gesagt? Die Mehrzahl aber stellt sich diese Frage gewiß nicht, und diejenigen, die sie sich wirklich vorlegen, werden sie in den meisten Fällen auch beantworten.

Nämlich für begabte Kinder liegt auch eine plausible Erklärung dafür nicht in weiter Ferne. Das Schamgefühl gibt eine Erklärung, die in den meisten Fällen vollauf befriedigend wirken wird. Das Kind hat beobachtet, daß man gewisse Teile seines Körpers stets sorgfältig verhüllt; es hat gelernt, daß man diejenigen körperlichen Funktionen, zu deren Erfüllung die betreffenden Organe auch bei ihm selbst schon berufen sind, nicht vor der Öffentlichkeit erledigt. Über eingewurzelte Sitten aber macht sich das Kind — ganz wenige immerhin mögliche Ausnahmen zugestanden — kein Kopfzerbrechen. Also ist durch das Schamgefühl alles erklärt.

Können nun durch die Praxis des Gewährenlassens späterhin Schädigungen des Menschen von solcher Art eintreten, daß sie durch die frühzeitige Aufklärung wären hintangehalten worden? Welcher Art sind überhaupt die Gefahren, die aus der Unbekanntheit des jungen Menschen mit den sexuellen Verhältnissen erwachsen können? Einmal für das Mädchen die Gefahr, Mutter zu werden, für den Burschen die Gefahr, eines Tages Vater zu sein. Diese Gefahr kann sehr verschieden gewertet werden, und man dürfte vielleicht unterscheiden zwischen einer Beurteilung nach materiellen und einer solchen nach natürlich-ideellen Gesichtspunkten. Bei der materiellen Wertung käme die Wertminderung

Digitized by Google

des Mutter gewordenen Mädchens für den Heiratsmarkt oder überhaupt für die spätere Versorgungsaufgabe in Betracht, dazu beim jungen Burschen die Fessel, die ihm im Erwerbsleben damit anhängt, sowie natürlich auch eine gewisse Wertminderung für den Heiratsfall, die eben mit den Alimentationspflichten in der Regel verbunden ist. Bei der anderen Art der Bewertung hingegen wird ins Treffen zu führen sein, daß die jungen Leute den Naturwillen vollführt haben, und zwar in der Zeit, in welcher der Nachwuchs vielfach gemäß den natürlichen Fortpflanzungsgesetzen am wertvollsten ist.

Es ist kein Zweifel, daß die materielle Bewertung in unseren Tagen der Häufigkeit nach überwiegt. Die moralische Tradition hat sich, durch gleichlaufende Interessen des Kirchentums unterstützt, in der Richtung ungemein stark befestigt, daß die „Unschuld" vor der Ehe eine nicht genug zu schätzende Tugend sei. Immerhin wirkt auch die Gegenauffassung immer stärker, und es gibt in unseren Tagen selbst Frauenvereine, die mehr auf das natürliche Prinzip zurückgreifen, und deren Anhängerschaft sich mehrt von Tag zu Tag. Jedenfalls dürfen wir, wenn wir die Titelfrage für die Allgemeinheit würdigen wollen, nicht in den materiell-traditionell-kirchlichen Auffassungen hängen bleiben und dürfen ebensowenig diese „Altenmoral" als einen von der Zeit überwundenen Standpunkt ansehen, der keinerlei Beachtung mehr würdig wäre. Denn die ethischen Auffassungen eines Volksganzen wechseln langsam, und hundert führende Geister ziehen noch gar nicht immer den Wagen der Zeit mit Sicherheit nach sich.

So sagen wir: es ist eine ziemlich geringe Gefahr, die in der vorehelichen Elternwerdung beschlossen ist. Materiell mag sie die Betroffenen beträchtlich oder gar nicht schädigen — je nach den äußeren Verhältnissen des Falles — in anderer Hinsicht aber ist eine Schädigung nicht zu verzeichnen, sondern eher noch ein Vorteil durch die naturgewollte Nutzung der Geschlechtlichkeit an Stelle des ja auch oft eintretenden Verzichts auf diese zugunsten verschiedenartiger sexueller Verirrungen.

Eine andere Gefahr, die aus der Unterlassung rechtzeitiger Aufklärung der Jugend entstehen kann, ist die Erkrankung beider Geschlechter, vorwiegend aber natürlich des männlichen, infolge ungeeigneter Wahl der Personen für den Geschlechtsumgang. Gerade auf diese Gefahr wird seitens der Verfechter des neuen erzieherischen Prinzips das Hauptgewicht gelegt. Meines Erachtens gibt man aber da zumeist Ursachen die Schuld, die in diesem Zusammenhange wenig oder gar nicht wirksam werden. Denn was solche Gefahren mit sich bringt,

Digitized by

ist einesteils das Wirken des geschlechtlichen Betätigungsdranges und andernteils die Abschließung der naturgemäßen Betätigungsmöglichkeiten. Der junge Mann nutzt, da ein Kundbarwerden seiner natürlichen Neigung ihm unter den herrschenden Moralbegriffen Schande bringen muß und er doch unter den bekannten Verhältnissen selten Gelegenheit zur naturgemäßen Befriedigung seines Dranges finden wird (wozu er vielleicht noch die aus einer Vaterschaft ihm erwachsenden materiellen Hemmungen fürchten gelernt hat), die Prostitution, soweit ihm sich dazu die Gelegenheit bietet. Wo sie aber nicht zur Verfügung steht (auf dem flachen Lande), da durchbricht eben die Natur zuweilen die von der Gesellschaftssitte aufgerichteten Dämme, und es muß jemand die Verhältnisse auf dem Lande noch nicht kennen gelernt haben, wenn er der Anschauung ist, daß die sexuellen Zustände auf dem Lande im Sinne der Forderer der sogenannten „Sittlichkeit" nichts zu wünschen übrig ließen.

Wenn auf dem Lande jede Aktion ihre Frucht bringen sollte, so würde vermutlich unser Bevölkerungszuwachs noch ganz andere Zahlen aufweisen, als sie die Statistik verkündet. Ich behaupte nicht, daß das eine Gefahr, daß das ungesund sei. Die alten Sittlichkeitsapostel behaupten das. Aber gerade der überwiegenden Wirksamkeit ihrer Auffassungen ist es ja zuzuschreiben, daß in der Stadt der junge Mann die Prostitution in so überaus zahlreichen Fällen sucht, oder daß er zu einer noch schlimmeren Betätigung des Triebes greift: zur Onanie. Übrigens gilt das letztere gar nicht ausschließlich vom jungen Mann, sondern in gar nicht seltenen Fällen auch vom Mädchen, das nicht verhältnismäßig kurz nach erblühter Ehefähigkeit in den von den Eltern und ihr selbst in gleichem Grade ersehnten Hafen einlaufen kann. Diese Verhältnisse sind zu natürlich, als daß man sich scheuen müßte, sie zu besprechen. Für den Mann ist in unseren Tagen die Heiratsmöglichkeit weit hinausgerückt, und das ist selbstverständlich unnatürlich und bringt eben die Gefahren mit sich, die eine Reihe suchender Leute dem Unterbleiben der sexuellen Aufklärung in früher Jugend zuschreiben möchte.

Entstammen die geschlechtlichen Gefahren auch nicht eigentlich dem Unterbleiben der Aufklärung, so bleibt doch die Frage noch offen, ob nicht diese Aufklärung wenigstens eine Nebenwirkung der beabsichtigten Art haben könnte.

Die Aufklärung umfaßt zwei Teile, die betreffs ihrer Wirksamkeit nur in losem Zusammenhange stehen. Der eine betrifft die Herkunft der Kinder, der andere den Geschlechtsakt. Soweit ich die Auf-

Digitized by

klärungsbewegung bisher verfolgt habe, blieb sie mit ihrer Forderung wie mit ihrem Beispiel fast immer am ersten der beiden Teile stehen. Daß eine derartige sexuelle Aufklärung nicht auf die spätere sexuelle Betätigung der Jugend herüberwirken kann, ist ohne weiteres klar. Da kann es sich nur darum handeln, hintanzuhalten, daß das Kind die Eltern und die Schule einer Lüge zeihe, der Lüge mit dem Storch. Diese Gefahr erscheint mir aber nicht als eine solche, weil sich, wie weiter oben ausgeführt, im Kindesgemüt Gegenströmungen finden, die hier nivellieren.

Daß eine solche Aufklärung, wenn sie zweckmäßig und taktvoll erteilt wird, nicht schädlich wirken kann, glaube ich behaupten zu dürfen. Es ist wohl wahrscheinlich, daß das Kind die Mutter höher schätzen lernt, wenn ihm der Begriff der Schwangerschaft (ohne das deckende Wort) in ihm verständlicher Form nahegebracht worden ist. Sicher ist es natürlich nicht; denn bis jetzt fehlt uns alle Erfahrung dafür. Außerdem lernt das Kind diese Sache ausreichend kennen, sobald es überhaupt fähig ist, diese Aufklärung in irgendeiner Form anzunehmen. Ungünstige Wirkungen der unerbetenen Aufklärungsarbeit aus den Umgangskreisen des Kindes aber können wir unmöglich hintanhalten. So hat auch der Takt des Aufklärenden, wenn der seiner Aufgabe noch so vorzüglich genügt hätte, doch mit einer Gegenwirkung zu rechnen: mit der Mitteilsamkeit des Kindes. Die Form einer Aufklärung über die Herkunft des Kindes kann doch immer nur eine nach individuellen Rücksichten abgemessene sein. Der Austausch der neugewonnenen Wissenschaft unter den Kindern aber nivelliert sofort wieder, und die Wirkung des Individualisierens ist größtenteils verflogen. Dann liegen die Verhältnisse um kein Härchen anders als jetzt; ein Unterschied besteht nur darin, daß das Kind alsdann von zwei Seiten unterrichtet sein wird, anstatt wie jetzt nur von einer.

Der Schwerpunkt einer sexuellen Aufklärung, von der etwas zu hoffen sein sollte, müßte in deren zweitem Teil liegen: in der Aufklärung über den Geschlechtsakt selbst und über die gesundheitlichen Gefahren, mit denen er sowohl wie die zu seinem Ersatz möglichen Verirrungen umgeben sind. Eine heikle Aufgabe, in der Tat! Zunächst schließt sich natürlich vollständig aus, daß eine derartige Aufklärung etwa noch im volksschulpflichtigen Alter erfolge, von welcher Seite sie auch ausgehen möge. Da ist einmal kein Verständnis zu ersehen, andererseits aber auch kein Bedürfnis. Also bleiben nur spätere Altersperioden. Wer eine höhere Schule besucht, für den käme diese Schule

Digitized by

als Vermittlerin geschlechtlicher Weisheit in Betracht; für das Gros der Bevölkerung aber blieben nur: Elternhaus, Kirche, Vereine.

Das Elternhaus kann zur rechten Zeit in den seltensten Fällen einwirken: denn der Aufklärungsbedürftige ist, sofern es sich um Leute männlichen Geschlechtes handelt, in der Lehre, im Dienst, an einer entfernten Arbeitsstelle. Dort wird ihm ein Teil der ersehnten Aufklärung in anreizender Weise zuteil, und es ist in absehbarer Zeit unmöglich, diese Einwirkung zu beseitigen. Dazu könnte nur ein Fortschreiten der allgemeinen Volksbildung im Verlaufe von Generationen führen. Irgend eine andere Stelle autoritativer Natur kommt nicht in Frage. Die Kirche ist nach ihrer ganzen Struktur unfähig, die Aufgabe zu übernehmen; außerdem wird sie bekanntermaßen auch oft gemieden und kommt schon um deswillen nicht in Betracht. Vereine wären also da der einzige Platz, wo man die Aufklärungspflicht verankern könnte. Dazu aber müßten zum mindesten wissenschaftliche oder halbwissenschaftliche, auf Bildungszwecke aller Art programmierte Zwangsvereine geschaffen werden. Diese werden mit ihrer Aufklärung in vielen Fällen zu spät, in anderen wieder zu früh kommen; denn ein individuelles Handeln könnte ihnen doch unmöglich zugemutet werden. Wo man also mit bezug auf die hier erwähnten Volkskreise die Idee auf ihre Durchführbarkeit prüft, steht man vor unlösbaren Aufgaben.

Anders steht es natürlich im Hinblick auf die Besucher von Mittelschulen. Dort besteht überhaupt die Möglichkeit, das Problem der Fortpflanzung in wissenschaftlicher Form zu behandeln, ohne daß diese Aufgabe aus dem Rahmen der sonstigen schulischen Aufgaben fiele. Ob es rätlich, und zwar unter allen Umständen rätlich ist, darüber können verschiedene Meinungen herrschen, die alle wohlbegründet sind. Die Erfahrung fehlt. Ich selbst möchte mich zu der Auffassung bekennen, daß man die Aufklärungsarbeit leisten sollte, unbekümmert um die Folgen. Ich glaube auch gar nicht, daß besonders sichtbare Folgen daraus entstehen würden. Die Prostitution würde kaum mehr, aber auch kaum weniger Nahrung finden, die geheimen Laster würden kaum mehr, aber auch kaum weniger Opfer heischen als gegenwärtig. Denn wenn der Drang erwacht und stark wird, dann wird er ebensogut das klare Wissen unterdrücken wie er die Dämme der altgeheiligten „Sitte“ durchbricht. Daran zu zweifeln, heißt die Grundlagen der menschlichen Natur verkennen.

Den Übeln, gegen die man mit dem hier als zweitem Teil bezeichneten Teil der Aufklärungsarbeit zu Leibe ziehen will, kommt man

Digitized by Google

damit nicht bei. Da müßte man andere Wege wandeln. Wo der Rhein Überschwemmungen hervorrief, hat man ihn nicht aufgeklärt und nicht ausgepumpt, sondern hat ihm ein schnurliniges Bett gegraben, in dem er seine Fluten ohne Schaden für die Umwohnerschaft zu Tal senden kann. Auch hier handelt es sich um eine Naturgewalt, um eine Elementargewalt. Wäre das nicht der Fall, so würde dieser Aufsatz kaum je geschrieben worden sein, und Leser hätte er, falls er ja geschrieben worden wäre, sicherlich in schwacher Zahl gefunden. Die „Sitte", die Kirchengesetze, die staatlichen Vorschriften stellen doch alle nichts anderes dar, als Versuche, das Laufbett des Elementardranges mit Schutzwällen zu umgeben. Nun versagen sie mehr und mehr. Das ist nicht verwunderlich; denn der Strom ist stärker geworden, er ist dort zur Gefahr geworden, wo früher nicht einmal Dämme nötig gewesen sind. Und hier gilt es einsetzen, wenn man bessern will. Ob's Erfolg hat, dafür will ich mich nicht verbürgen.

In den ehemaligen bäuerlichen und kleinhandwerklichen Verhältnissen war eine frühe Heiratsmöglichkeit gegeben. Mit der Industrie kam allmählich eine immer weitergehende Spezialisierung der Berufe. Eine umfangreiche Lehrzeit erfordert jedes Gewerbe, langen Aufenthalt in der Fremde von früher Jugend an. Der Mann kommt spät zu einer solchen Stellung, daß er das Wagnis der Ernährung einer Familie übernehmen kann, und das Weib bietet ihm nicht eher die Hand. Da liegt der Hase im Pfeffer.

Zwei Wege lassen sich als gangbar erkennen, wenn man den Verhältnissen Rechnung tragen will. Der eine wird einem großen Teil der Leserschaft nicht zusagen, aber er sei angeführt: man lasse die alten sittlichen Zwangsvorstellungen fallen, betrachte nicht jedes außereheliche Kind als Bastard und seine Eltern nicht als moralische Verbrecher, man gebe der Individualität ihre Freiheit und schaffe eine Staatsfürsorge für „vorzeitigen Liebessegen". Warum macht das Kirchentum in Beurteilung einer solchen Sache von seinem speziellen Segen nachträglich alles abhängig, indes doch nach seiner eigenen Lehre an „Gottes Segen", der in solchen Fällen recht sichtbarlich in Erscheinung tritt, „alles gelegen" ist? Das ist der eine Weg.

Der andere: Schafft wieder die Möglichkeit zu frühzeitigem Heiraten. Auch er ist gangbar. Durch soziale Einrichtungen, die jungen Leuten in ungesicherter materieller Lage zugute kämen, bis sie sich allmählich zu wirtschaftlicher Selbständigkeit emporgerungen haben. Das kann durch den Staat geschehen, kann durch die Kirchengemein-

Digitized by

schaften geschehen, kann durch humanitäre Vereinigungen geschehen. Alles Volk, Staat und Kirche haben ein Interesse daran. Sorgen ist besser als predigen, besser als strafen. Und edler ist's auch.

Was dann von der Bewegung zugunsten frühzeitiger sexueller Aufklärung übrigbleibt, ist nicht von so hochtragender Wichtigkeit, wie man auf den ersten Blick glauben möchte. Wo sie erfolgen kann: warum denn nicht? Im allgemeinen wird sie weder nützen noch schaden. Aber wenn man durch sie die Verhältnisse ernstlich zu bessern glaubt, ist man in einem bösen Irrtum befangen. Das ist als ob man den Dornstrauch an den Zweigen ausgraben wollte, anstatt an den Wurzeln. Und die ganze ethische Kraft, die sich derzeit an dem gekennzeichneten nebensächlichen Problem versucht, ist in gewissem Sinne vergeudet. Man sollte sie der Besserung der Verhältnisse an der Wurzel zuwenden; dort möchte sie nutzbringend sein. Zwei Wege habe ich dazu gezeigt. Gehe jeder den, den er für besser hält; dann wird man auf beiden zugleich vorwärts kommen. Hinsichtlich der Gesundheit sexueller Verhältnisse wird aber unser Volk — und würden in gleicher Weise alle Völker — auf diese Weise weit mehr gewinnen als durch die Aufklärung der Schuljugend über die Herkunft der Kinder oder durch die Aufklärung der Jugend im Flegelalter über die Grundlagen und Begleiterscheinungen in der Fortpflanzungswerkstatt der Natur und der zu ihr gehörigen Menschheit, sowenig eine derartige Aufgabe auch schließlich von der Hand zu weisen sein mag.

Kinder, Schule und Lehrer.

Von Georg Sicker, Kartograph.

> Brutus, doest thou sleep?
> Speake, strike, redress!
> (Shakespeare, Jul. Caesar.)

„Na warte nur, du Schlingel," sagt die Mutter zu dem kleinen Sünder, der sich irgendwie vergangen hat, „na warte nur, wenn du erst in die Schule gehst, da wird dir's der Lehrer schon anstreichen." Und Fritzchen oder Fritze oder wie ihn die mehr oder minder zärtliche Mutter sonst titulieren mag, wird für einen Moment blaß, weiß er doch, daß die Zeit nahe ist, wo die Sorglosigkeit und Ungebundenheit aufhört und wo er zur Schule gehen muß. Er war ja schon einmal dorten, — nämlich als er angemeldet wurde, — in dem großen, grauen Hause mit den vielen Fenstern, das schon von außen so ganz anders aussieht, die

Digitized by Google

Fenster so leer, keine Blumen, keine Gardinen darin, kurzum so ganz anders, als er es gewöhnt ist. Es hatte ihn da ein ganz eigenes, ängstliches Gefühl ergriffen, das Herz hatte ihm gepocht, er glaubte schon etwas von der Prügel zu fühlen, die, wie ihm die andern immer gesagt haben, er darin bekommen soll.

Zwar der Mann, der da im Zimmer gesessen und seinen Namen aufgeschrieben hatte, war ja soweit ganz nett und freundlich gewesen, aber so ganz traut Fritze der Sache doch nicht. Er weiß, was er davon zu halten hat und beruhigt sich schließlich damit, daß ja Schumanns Anna, seine kleine Freundin, mit der er immer auf dem Hofe oder auf dem Sandhaufen an der Ecke gespielt hat, auch hinein muß. Es wird sich also schon aushalten lassen. So ähnliche Gedanken mögen es sein, mit denen manche von den Kleinen der kommenden Zeit entgegensehen.

Es ist eine Torheit, wenn auf diese Art Eltern oder überhaupt Erwachsene den Kindern Angst vor der Schule machen. Steht doch heute, wie anerkannt werden muß, die Schulprügelei bei weitem nicht mehr so im Flore, wie vor 30—40 Jahren. Ein sehr großer Teil der Lehrerschaft glaubt eben ohne den bekannten Nürnberger Trichter auskommen zu können und verwirft ihn als Lehr- und Erziehungsmittel überhaupt, ein anderer Teil wendet ihn angeblich nur noch in außergewöhnlichen Fällen an. Daß es noch Prügelpädagogen gibt, die mit dem Stocke der Auffassungsgabe und dem mangelhaften Gedächtnis des Schülers nachhelfen, bestreite ich gar nicht, aber das sind wohl bald Ausnahmen.

Das erste nun, worüber sich die Kleinen wundern, ist, daß sie nicht alle beide in dieselbe Klasse kommen, wie sie sich das so schön gedacht hatten, sondern daß Anna zu den Mädchen, Fritz aber zu lauter Jungen gesteckt wird. Und damit begeht, so meine ich schon jetzt, ganz abgesehen von späteren Jahren, die Schule einen großen Fehler. Daß die Anna ein Mädchen war und der Fritz ein Junge, das wußten die Kinder schon lange. Das sah man ja an der Kleidung und merkte es am Namen! Aber sie hatten doch bisher zusammen gespielt und waren gute Kameraden gewesen. Weshalb muß nun die Schule die Kinder auseinanderreißen, ihnen damit glauben machen, daß sie jedes etwas besonderes seien und ihr Lebensweg sich nunmehr zu trennen habe? Die Kinder verstehen das für den Anfang nicht und Eltern, welche Erfahrung haben, auch nicht. Mit Recht betrachten die letzteren das als unnatürlich, denn, wenn die Natur das schon wollte, würde auch sie sich darnach richten und nicht so launenhaft Jungen und Mädchen in eine Familie stecken.

Nun wandern also die kleinen 6jährigen Knirpse zur Schule und

Digitized by Google

sollen dort der Weisheit teilhaftig werden, die schon seit Jahrtausenden in den menschlichen Hirnen aufgestapelt worden ist. Sie sollen mit ihren 6 Jahren Lesen, Schreiben und Rechnen lernen.

Aber ihr verehrten Herren von der Schule sagt, muß denn das schon sein, oder ist es nicht doch etwas zu früh? Soweit ich es zu beurteilen verstehe, haben die Kinder noch gar kein Verlangen nach diesen Künsten. Können doch viele noch nicht einmal richtig sprechen. Spielen wollen sie, sich tummeln, die Glieder rühren, und dazu gibt ihnen ihr glückliches Alter auch ein Recht. Was ist denn schuld, daß die Kinder nach einigen Wochen ihre gesunde, frische Farbe verlieren, abmagern, Unlust zum Essen zeigen, nachts aufschreien und im Schlafe reden? Ist es nur das bißchen Pflichtgefühl und das Neue, Ungewohnte, was sie nervös macht und ihnen den Schlaf raubt?

Das mag dazu beitragen, ist es aber nicht allein. Es wird den Kleinen, trotzdem die Unterrichtszeit fürs erste nicht lang ist, zuviel zugemutet. Das Stillsitzen mit gefalteten Händen, das Aufmerken auf eine Sache, die sie völlig kalt läßt, ermüdet sie. Zwar trägt man heute der kindlichen Natur weitgehend Rechnung, aber dennoch bleibt es eine große Anstrengung, 16 Stunden die Woche stillzusitzen. Dazu kommen noch die Hausarbeiten, und wer ein Kind zur Schule geschickt hat, weiß, welche Mühe diese Schularbeiten in der ersten Zeit erfordern, für die Mutter sowohl als auch für den Abc-Schützen.

Ich meine, es müßte ganz wohl angehen, die Schulpflichtigkeit ein oder zwei Jahre hinauszuschieben. Dann sind die Kinder ein gut Teil größer, kräftiger und vernünftiger, denkfähiger. Sie bringen schon eine größere Kenntnis und Erfahrung mit. Sie würden den Lernstoff der ersten beiden Schuljahre in weit kürzerer Zeit spielend erfassen, auch zweifle ich nicht, daß sie dann in 6 Jahren genau soviel lernen würden wie jetzt in 8.

Ist es nur Pflichtbewußtsein bei den Kleinen oder Krankhaftigkeit, daß sie die Mutter halb tot machen mit Treiben und Drängen, wenn sie zur Schule müssen, daß sie schon $^{1}/_{2}$ oder $^{3}/_{4}$ Stunde früher fortlaufen als nötig und ohne Aufenthalt zur Schule eilen? Dann stehen sie vor dem Tore und warten bis aufgemacht wird, stehen selbst da bei schlechtem Wetter, trampeln mit den Beinen, wenn sie frieren oder drücken sich in eine Niesche, wenn es regnet. „Warte, Kind, bis es etwas nachgelassen hat mit regnen", sagt eine vernünftige Mutter, während draußen ein heftiger Regenguß niedergeht, „wenn du auch etwas später kommst, der Lehrer wird gewiß nicht zanken." Er tut's ja auch nicht – aber

Digitized by Google

davon will das Kind nichts wissen – alle Vernunftsgründe helfen nichts – die Kleine rennt fort. Das ist die Angst vor der Schule.

Und dann kommt sie nach Hause und schwatzt und erzählt, was sie in der Schule getan haben. Sie erzählt auch von ihren Mitschülerinnen, von der Nanny, vom Lehnchen usw., aber auch von der Lehmann, der Schulze und der Schmidt. Die Eltern wissen, sie hat früher eine so wenig wie die andere gekannt. Woher kommt nun die verschiedenartige Benennung? „Der Lehrer nennt die Kinder so.“ Das sollte nun in jedem Falle unterbleiben. Wir können vom Lehrer nicht verlangen, daß er ein Kind so gern wie das andere hat, er unterliegt, wie jeder andere, seinem eigenen Empfinden – aber wir dürfen erwarten, daß er sich das nicht merken läßt. Es bedeutet das auf der einen Seite eine manchmal ganz unverdiente Bevorzugung, auf der anderen eine ebenso unverdiente wie kränkende Zurücksetzung. Sehr oft bildet sich dann bei den zuerst genannten Kindern eine gewisse Selbstüberhebung aus, sie benehmen sich anmaßend den anderen gegenüber und fühlen sich als Aufpasser und Angeber berufen.

Aber inzwischen mögen die kleinen Abc-Schützen schon ein gut Teil vorgeschritten sein. Richtig, sie können schon schreiben und vielleicht auch lesen. An allen Planken liest man mit Kreide angeschrieben Hut, Uhu, Esel usw. – lauter alte vertraute Wörter. O goldene Zeit der Kindheit, wie tauchst du wieder empor aus dem Nebel der Jahre, wenn man so diese Wörter liest! Haben wir nicht selbst vor 30–35 Jahren jede Wand, jeden Pfeiler, ja selbst die Trottoirplatten mit diesen Wörtern verziert, sie aus demselben ehrwürdigen Lesebuche schreiben gelernt. Richtig! Aber doch nein, – es ist verbessert worden. Zwei Lektionen hat man umgestellt, die Lektion Rabe ist dazu gekommen (ganz nebenbei – ich bin nun übers Schwabenalter weg –, kenne aber noch keinen Raben, auch noch keinen Uhu aus eigener Anschauung) die Lektion Hand ist fortgefallen. Man sieht, es ist etwas geschehen in den 35 Jahren und nun dürfte das Buch wohl modernen Ansprüchen genügen. Es muß doch wohl, damit beruhige ich mich, obgleich ich das Gefühl hatte, es möchte wohl ein bißchen langweilig sein mit seinen 48 Lektionen. Doch das verstehe ich vielleicht nicht, das muß der Lehrer besser wissen. Übrigens geht's mich ja auch gar nichts an, haben doch die Kinder ganz gut Lesen und Schreiben darnach gelernt, die Osterprüfungen haben das bewiesen. Jetzt bringen sie schon zum zweiten Male Zensuren.

Mir sagte einmal ein Lehrer, es sei ihm die schwerste und unangenehmste Arbeit, Zensuren zu schreiben. Ich habe das damals nicht

geglaubt, heute glaube ich's vielleicht. Es mag dem Kinderfreunde und Kenner hart ankommen, all das Ringen und Streben, dieses Durchauswollen und doch an den Mitteln scheitern, das ganze Arbeiten und Ringen eines Kindes in eine Nummer zu pressen. Aber er muß es tun. Und nun sitzt der kleine, blasse Kerl da vor ihm und weint über seine Zensur. Er hat sich alle Mühe gegeben, ist fleißig gewesen, wie mancher andere nicht, aber sein schwächlicher Körper versagte. Ich kann mich lebhaft hineindenken, wie dem Lehrer, der mit dem Herzen bei seinem Berufe ist, zumute gewesen sein mag, als er die Zensur schrieb.

Wir wollen bei den Kindern das Recht der Persönlichkeit wahren, aber wir sortieren sie, wie der Krämer die Äpfel. Wir wollen sie zu freien, stolzen, selbständigen Menschen erziehen, schreiben ihnen aber trotzdem mit dieser Zensur jedes halbe Jahr eine Art Steckbrief, der noch nach Jahren eine Kontrolle über jede kleine Unart zuläßt. Und was erzieht man damit? – Dicketuerei, Aufgeblasenheit auf der einen, Unfrieden, Neid und Streberei auf der anderen Seite, bei den Kindern sowohl als noch mehr bei den Eltern.

Die Kinder sind nun 7 Jahr alt geworden und gehen in die 7. Klasse. Die Unterrichtsstunden haben sich um 3 vermehrt, das wichtigste aber ist, daß der Unterricht jetzt zwei Stunden früher als bisher beginnt. So lange es Sommer ist, mag es noch gehen. Aber im Winter! Wie mag es einer Mutter ins Herz schneiden, wenn sie früh in dichter Finsternis ihr Kind aus dem gesunden Schlafe reißen muß. Durch langes Rufen und Rütteln ist es endlich in die Stube gebracht. Halb noch im Schlafe, unter fortwährendem Antreiben seitens der Mutter, genießt es mürrisch und verdrossen sein Frühbrot, sackt den Ranzen auf und läuft in die kalte Nacht hinaus, mit den Bäckerjungen um die Wette. Was der Lehrer mit den noch halb schlafenden Kindern in der oft noch finsteren Schulstube anfangen kann, wäre eine Doktorfrage.

Doch die Kinder gewöhnen sich mit der Zeit daran – sie müssen schon –, und das Jahr vergeht auch.

In der 6. brauchen die Kinder den Katechismus und die Biblische Geschichte. Daraus lernen sie nun eine ihnen völlig fremde Welt kennen. Für dieses Schuljahr sind als Lernstoff vorgeschrieben 33 Bibelsprüche, darunter die folgenden:

18. Des Herrn Rat ist wunderbarlich und führet es herrlich hinaus.

20. Leben und Wohltat hast du an mir getan und dein Aufsehen bewahret meinen Odem.

29. Alle eure Sorge werfet auf ihn, denn er sorget für euch.

Digitized by Google

30. Es ist ein großer Gewinn, wer gottselig ist und lässet ihm genügen.

Und nun frage ich dich, verehrter Leser, was kannst du dir bei diesen Sprüchen denken. Doch pardon, ich will nicht nach so kitzlichen Dingen fragen, will lieber einfach erklären, daß es mir teilweise unmöglich ist, in die Weisheit dieser Sprüche einzudringen und den Wert zu erfassen, den sie fürs Leben haben sollen.

Weiter müssen 14 Gesangbuchverse gelernt werden, z. T. nicht minder tiefsinnig und unserem Sprachempfinden angemessen als die Bibelsprüche. Dann aber kommt die Biblische Geschichte. Die 8 jährigen Knirpse machen die Bekanntschaft von Adam und Eva und von allen möglichen und unmöglichen Gesellen aus dem grauen Altertume. Und was erfahren sie da? Hm. – Ich würde gern einmal hören, wie die Kinder außer mancher anderen die Geschichte von Abraham, der seinen Sohn opfern will, aufnehmen und geistig verarbeiten.

„Aber zum Teufel!" sage ich, „was kümmern denn unsere Kinder die alten Juden, die da unten an den Gestaden des Jordan oder in sonst einem Schmutzwinkel gehaust haben? Sollten sie nicht an den heutigen genug haben? Ich meine, an jenen ungewaschenen Gestalten mit den langen Ringellocken an den Ohren, die in ihren schmutzigen Kaftanen mauschelnd und schachernd den Brühl zieren. Und dabei ist über diese die Kultur von Jahrtausenden hinweggegangen. Was mögen nun jene erst für Gesellen gewesen sein, von denen die alten Ägypter nichts sehnlicher wünschten, als sie los zu werden? Ich glaube, der Brühl wimmelt zur Zeit der Messe von Waisenknaben.

Aber trotzdem müssen die biblischen Geschichten auswendig gelernt werden, so daß man meinen möchte, sie bildeten mit den 33 Bibelsprüchen und den 14 Gesangbuchversen in den jungen Köpfen einen Kleister, so dick wie die Mauer ums Schlaraffenland, durch den sich jeder neue Gedanke erst mühsam durchfressen muß.

Man kann also die Bestrebungen der Lehrerschaft um Beseitigung des religiösen Lernstoffes nur unterstützen. Richtiger freilich wäre es, den Kindern bis zur 1. Klasse hinauf diese Stunden zu schenken.

Am Fenster sitzt meine 8 jährige Elise und liest aus ihrem Lesebuche:

„Der Boar stheht vor seinem Fild
und zieht die ßthierne krohs in falt-hen
ich hab dien acker wohl bisthellth
ohf reine ousaath ßtreng gehalt-hen."

„Aber Kind", sage ich, „mit wem zankst du dich denn, und was

Digitized by Google

redest du denn für eine merkwürdige Sprache? Will das euer Lehrer so haben?" „Ja." „Na dann meinetwegen!" – Und ich lasse die Ohrenmarter über mich ergehen.

Zu dem, was mir am unangenehmsten ist, gehört dieses gezierte und manirierte Reden. Ich habe so das Gefühl, die Kinder müßten daran gewöhnt werden, ungezwungen und natürlich zu sprechen, ob sie nun antworten, lesen oder Gelerntes hersagen – ohne alles Pathos. Wollte ich sagen, „wie ihnen der Schnabel gewachsen ist", dann meine ich gewiß nicht das Straßendeutsch. Natürlich soll man a und o unterscheiden können, auch das weiche Ga in Gaffee und Guchen klingt nicht gerade reizend, aber dieses Monieren und Aufdiespracheachten darf doch die Kinder nicht in der Entwickelung eines Gedankens stören. Es strengt wohl zu sehr an, die Sache durchzudenken und gleichzeitig auch die Sprache. Gerade bei einem dichterischen Kunstwerke ist natürliches, ungekünsteltes Sprechen unbedingt notwendig, wenn nicht alle Stimmung, alle Schönheit vernichtet werden soll. Dieser Deklamierton – einfach scheußlich! Warum reden und erzählen die Kinder so hübsch, wenn sie unter sich sind? Weil sie da Dialekt reden.

Und in einer Zeit, wo die Heimatkunde so gepflegt wird, wo man von Heimatkunst spricht, einen Fritz Reuter, Klaus Groth und andere zu hohen Ehren gebracht hat, wo man Preise aussetzt für gute, mundartliche Theaterstücke, wo man einen Rossegger hoch verehrt, weil er seine Landsleute schildert, als ein Stück der heimatlichen Natur, auf ihrem Boden gewachsen und mit ihm eng verbunden, da sollte man nicht etwas beseitigen wollen, was uns alle mit der Heimat verbindet – den Dialekt.

Und wieder ward aus Sommer und Winter ein neues Jahr. Die Kinder gehen nun in die 5. Klasse. Bisher hatten sie nur einen Lehrer, jetzt teilen sich deren drei in den Unterricht. Daß jeder Lehrer sein Fach als besonders wichtig betrachtet, liegt in der Natur der Sache. Die Kinder leiden darunter, denn jeder der Herren packt ihnen auch einen Teil Hausarbeiten auf. Natürlich nicht viel. Nein, bewahre! Jeder ein bißchen. Aber zehn Groschen geben auch eine Mark und damit läßt sich schon etwas anfangen. Ich habe bei meiner ältesten Tochter die Erfahrung gemacht, daß sie manchmal 2–3 Stunden und noch länger über den Schularbeiten gesessen hat, bis mir die Sache zu bunt wurde und ich einfach sagte: „Jetzt ist's Schluß! Jetzt gehst du ein wenig auf die Gasse zum Spielen." Das ist später besser geworden und bei meiner jüngsten Tochter kann ich mich über zu viele Schularbeiten

Digitized by Google

nicht beklagen. Nützen sie denn wirklich etwas? Ihr Herren Lehrer, wie oft wohl habt Ihr den Aufsatz oder die Exempel der Frau Mama mit so 'ner Art Augurenlächeln korrigiert.

Wie es abends in kinderreichen Familien zugeht, wo drei oder vier den Tisch zu den Schularbeiten brauchen, mehrere kleine aber auch noch da sind, das läßt sich bloß ahnen, beschreiben läßt sich das nicht.

„Wer hat denn den Bleistiftstrich unter deine Arbeit gemacht?" frage ich meine Jüngste. „Die M., die Bankerste."

Ah, richtig, die alte gute Einrichtung besteht auch noch. Ich bin früher auch Bankerster gewesen. Fünf Bücher hatte ich jeden Tag daraufhin nachzusehen, ob die Arbeiten gemacht waren. Da war mein alter Jagdfreund T., der hatte sie entweder schlecht oder gar nicht. Aber er verließ sich fest auf meine Verschwiegenheit und die diversen Taschen voll Äpfel (T.s Eltern waren Äpfelengros) taten das übrige. Aber, gesetzt den Fall, die Arbeiten werden pünktlich gemacht. Zu welchem Zwecke denn? Bloß deswegen, damit der Bankerste seinen Strich darunter macht? Da müssen ja die Kinder lax werden. Andererseits aber entsteht die Frage: „In welche Konflikte wird der Bankerste gebracht?" Auf der einen Seite steht der Lehrer, dem er anzeigen soll, wer seine Arbeiten nicht hat, – auf der anderen Seite aber steht der Freund und Kamerad, den zu verraten ihm unehrenhaft gilt! – – –

Wie oft mag auch ein Schüler der Meinung Ausdruck geben: „der Bankerste ist auch nicht klüger und auch nicht mehr als ich, von dem lasse ich mich nun einmal nicht kontrollieren." Was will da der Lehrer machen, wenn er gerecht bleiben will? Denkt zurück nach euren Jugendtagen!

Ich meine also, wenn der Lehrer schon glaubt, ohne Hausarbeiten nicht auskommen zu können, dann möchte er sich auch persönlich überzeugen (und sei es auch nur gelegentlich), ob und wie sie gemacht werden.

Aber wie schnell sind doch die Jahre vergangen, jetzt gehen die Kinder schon in die 1. Klasse.

In einer müßigen Stunde fällt mir die Schultasche meiner Tochter in die Hand. Da steckt die Bibel drin, das Gesangbuch, Lesebuch und eine Menge anderes. Eine ganz tüchtige Last ist es, welche die Kinder täglich in die Schule und wieder heraus schleppen. Unsere Affen bei den Soldaten waren nicht viel schwerer. Schade, daß ich keine Wage zur Hand habe. – – –

Ich bemerke das gute Aufsatzheft und blättere darin: „Die Gewinnung des Kautschuk" lese ich da. Hm! Ich werde nicht recht klug

Digitized by Google

aus der Schilderung. „Eine Rheinreise." Das Thema interessiert mich. Aber je weiter ich lese, desto mehr verwundere ich mich und komme zu der Überzeugung, sie müsse wohl die Reise am 30. Februar gemacht haben, denn selbst am 1. April wird der verwegenste und phantasiebegabteste Kapitän sich solcher Kreuz- und Querfahrten kaum vermessen. Doch weiter! „Ein Sturm auf dem Vierwaldstätter See." Nicht übel, aber ich bewundere des Mädels Reiselust. „Stauffachers Haus." Ah, der gute alte Stauffacher da oben aus der Schweiz usw.

Jedoch ich frage mich: „Warum denn nur so weltferne Themen? Und dabei nur Worte – Worte, höchst selten einmal ein Gedanke! Bietet denn unsere schöne Heimat, welche die Kinder kennen und lieben lernen sollen, so wenig, was sie zu einem Aufsatze begeistern könnte?" Ich meine, die Kinder sollten doch nur das versuchen schriftlich zum Ausdruck zu bringen, was sie selbst sehen, erleben, empfinden, denn nur dann wird ihre Schilderung echt und wahr. Es werden doch mit Recht jene Jugendschriftsteller verworfen, welche ihre Reisen und Abenteuer in ihrer Arbeitsstube, in Schlafrock und Filzpantoffeln erleben, die ihre ganzen Natur-, Länder- und Menschenschilderungen nachempfinden und von der großen Welt, aus eigenem heraus, schließlich weiter nichts wissen, als daß sie auf der breiten Seite liegt, damit sie nicht umfällt.

Da ich einmal von Schriftstellern rede, ein kurzes Wort. Am Weihnachten erhielten die Kinder ein „Verzeichnis empfehlenswerter Jugendschriften", herausgegeben vom Lehrerverein. Meine Hochachtung, verehrte Herren!

Aber die Kinder bringen auch Bücher mit aus der Schulbibliothek. Bisher sind mir da aufgefallen Jugendschriften von Horn, Nieritz, Othilie Wildermuth, ferner Hoffmanns Jugendfreund, Robinson im Diamantenlande und andere mehr. Wie reimt sich das zusammen? Gedenkt man damit Nick Carter und ähnliche Schinderhannesgeschichten zu bekämpfen? Vielleicht beordert man gelegentlich einmal den Ofenheizer zur Audienz ins Bibliothekzimmer statt des Buchbinders. Für die Jugendschriften-Prüfungskommission aber gibt es neue Arbeit, nämlich die – Schullesebücher! – – –

„Was tust du denn da?" frage ich meine Tochter, die eben dabei ist, eine Karte von Sachsen abzupausen. „Wir sollen eine Kartenskizze zeichnen." „Aber Mädel, so doch nicht, warum willst du denn all die Krümmungen und Bewegungen nachzeichnen? Das hat doch keinen Zweck. Ganz einfach! Paß mal auf! Zuerst die Grenze! Nehmen wir die Ecke bei Schkeuditz und die nordöstlich von Bautzen und ziehen

Digitized by Google

eine gerade Linie. Dann gehen wir gerade herunter bis Ostritz, links herüber bis Oybin, ein Stück nach Nordwest bis Langburkersdorf, ein kleines Stückchen nach Süden und dann schräg nach Südwest bis zum Kapellenberg. Nach Nordwest bis Mühltroff, nach Nordost bis Penig, wieder nach Nordwest bis Pegau und nach Norden bis Schkeuditz. Eine gerade Linie in nordwestlicher Richtung bezeichnet die Elbe, eine dreimal geknickte die Elster. Ebenso einfach zeichnen wir die anderen Flüsse. Ein paar runde Flecke bezeichnen die wichtigsten Städte. Nun nehmen wir den Bleistift recht schräg, als wollten wir ihn schärfen und machen eine einfache Schummerung in der Richtung der Gebirgszüge. So — zehn Minuten und unsere Skizze ist fertig. Die prägt sich wegen ihrer einfachen Formen dem Gedächtnis ein, während jener Krimskrams da dich nur verwirrt." Mein Töchterlein lächelt mitleidig über mein Geschmier, deutet auf ihr Kunstwerk und sagt: „Ja, wir sollen's aber so machen." „Na, dann tue, was du sollst", und sie sitzt drei Stunden, operiert mit Rot-, Blau-, Grün- und allen möglichen Stiften und schwitzt und pimpelt, als gelte es meinen Kollegen zu übertreffen, der vor einer Reihe von Jahren die Karte mit allen Finessen gestochen hat.

Ich habe oft bemerkt, wie viel den größeren Kindern noch fehlt, wie wenig sie ihre Heimat kennen. Nach den Himmelsgegenden vermögen sich nur ganz wenige zu orientieren, von den Blumen, die Wiese, Feld und Wald schmücken, sind ihnen nur ein paar bekannt, von Pilzen keine Ahnung, über Eiche, Linde, Birke und Christbaum reicht ihre Baumkenntnis nicht hinaus. Obstbäume kennen sie nur, wenn Obst drauf hängt.

Ließe sich dem nicht vielleicht dadurch abhelfen, daß Geographie und Naturgeschichte, von einem Lehrer gegeben, auf den Nachmittag verlegt würde, damit diese Stunden recht oft oder vielmehr meist im Freien gehalten werden könnten? Dabei müßte dem Lehrer größte Freiheit gelassen sein, so daß er selbst abends, um 8 etwa, mit seiner 1. Klasse hinausgehen könnte, um den Sternhimmel zu betrachten. Da zeige er seinen Schülern die hauptsächlichsten Sternbilder und Fixsterne, mache sie mit den Planeten bekannt und erläutere ihnen das Weltsystem. Es kommt nur auf ihn an und die Art, wie er sich zu geben weiß, um aus diesem Gange eine Stunde der Andacht zu machen, weihevoller vielleicht, als die feierlichste, die bei Gebet und Gesang im Schulsaale begangen wird, und nützlicher, erbauender, als alle die Bibelsprüche und frommen Lieder.

Aber wie alles im Leben sein Ende hat, so auch die acht Schuljahre. Sonntag über acht Tage sollen die Kinder konfirmiert werden.

Digitized by Google

Da sagt die Mutter zu ihrem Konfirmanden: „Deine Pathen haben dich so reich beschenkt, jetzt schreibe jedem einen hübschen Brief, bedanke dich für das Geschenk und lade sie zu deiner Konfirmation ein“. Und unser Konfirmand nimmt einen Bogen Papier, eine Feder und einen Topf Tinte und schreibt: „Leipzig, den und den 1900 so und so viel. Lieber Onkel!“ — — — folgt 20 Minuten Pause (während welcher der Federhalter zur Hälfte zerkaut wird) und dann die Frage: „Was schreib' ich denn nu noch?“ Denn er sitzt fest mit all seiner Weisheit, und den Eltern bleibt nichts übrig als den bewußten Schreibebrief zu diktieren. — — — Das ist nun das Resultat dieser achtjährigen Schulzeit! So wenig selbständig sind die Kinder, daß sie nicht einmal solchen einfachen Brief abfassen können. Und dabei Hauptzensur IIa. Ich klagte das einem Lehrer und der sagte mir, daß von 42 Schülerinnen einer höheren Schule, die sämtlich konfirmiert waren, nur 4 in der Lage gewesen seien, einen einigermaßen annehmbaren Brief zu schreiben.

Ich will mich mit der Feststellung dieser Tatsache begnügen. Zu ergründen, woran das liegt und wie dem abzuhelfen sei, muß ich den Herren Lehrern überlassen.

„Die sexuelle Aufklärung wäre glücklich abgetan. Gott sei Dank, dja!“ hörte ich vor einiger Zeit einen Lehrer sagen und es klang wie eine Erleichterung. Es ist viel darüber geschrieben und gesprochen worden und auch nicht ohne Grund. Ich kann mich also kurz fassen. Für abgetan halte ich die Sache allerdings nicht. Ich bin damit einverstanden, daß den Kindern das Märchen vom Klapperstorche zerstört, ihnen mit der Wahrheit gedient und ihnen gegenüber die Mutter zu Ehren gebracht wird in jeder Form, die Mutter, die dem Kinde das Leben gibt und es am eigenen Körper ernährt. Aber das geschehe ohne allen Nimbus, ohne Glorienschein, als etwas natürliches und selbstverständliches. Auch möchten sie verstehen lernen, daß der unbekleidete menschliche Körper von jeher als das Ideal der Schönheit gilt und seine Nachbildung, mit dem unter der Haut pulsierenden Leben, zu allen Zeiten das höchste Ziel der Kunst war. Das letzte Geheimnis aber zwischen Mann und Frau den Kindern enthüllen? Hands off! Das würde ich mir ganz energisch verbitten. Diesen Vorgang betrachtet jeder als sein Heiligtum, das entweiht würde, wenn man darüber spricht. Und dieses Geheimnis wird als ein Naturtrieb, zu seiner Zeit jedem, ohne fremde Hilfe offenbar werden. Wer unterrichtet denn das Tier?

Ich weiß, darum handelt es sich aber gerade. Die Kinder sollen auf die Gefahren hingewiesen werden, welche der zu frühe und schranken-

Digitized by Google

lose sexuelle Verkehr in sich schließt. Aber muß man ihnen deshalb einen Popanz, ein Schreckgespenst vorhalten, ihnen die Folgen des Lasters vorführen. Das hieße unserer Jugend den gesunden Sinn absprechen. Wir wollen uns um Himmelswillen nicht für so auserlesen gut und klug halten. Unsere Kinder sind nicht ein Jota schlechter als wir waren und die Jugend war wohl zu keiner Zeit besser als sie heute ist.

Was man aber in dieser Sache tun kann, das wäre, daß man der gegenwärtig herrschenden Prüderie ganz energisch auf den Leib rückte, dieser altjüngferlichen Scheu vor dem Nackten, dieser Feigenblatt- oder Tantenmoral, die das „Pfui, schäme dich!" erfunden hat, die alles Nackte gemein findet, die sich empört, wenn eine Mutter im Freien ihr Kind tränkt, die jedes unverheiratete Weib in den Kot tritt, welche nicht wie eine Vestalin lebt, die Knaben und Mädchen voneinander trennt, sie in besonderen Schulen unterrichtet und die Augen bis aufs Weiße in sittlicher Entrüstung verdreht, wenn sie einmal ein scherzend Wort miteinander wechseln.

Man sage mir doch einmal, was man mit der Trennung der Geschlechter in der Schule bisher Gutes erreicht hat. Nichts, — aber geschadet!

Man hat die Kinder voneinander entfernt, hat ihnen ihre Unbefangenheit genommen, daß sie sich gegenseitig mit Neugier betrachten, wie etwas Fremdes, Verbotenes, wie ein Geheimnis, das ihnen vorenthalten wird.

Warum geraten die größeren Mädchen ganz aus dem Häuschen, wenn ein größerer Junge ins Haus auf Besuch kommt? Und die Jungen! ist's bei denen anders? Warum putzen sich die Mädchen, stehen halbstundenlang vorm Spiegel und ersinnen immer neue Frisuren? Gefallen wollen sie! Und etwa ihrer Freundin Anna oder Lene? Nee, beileibe nicht! Die wollen sie ärgern, ausstechen.

Aber Knaben und Mädchen haben das natürliche Gefühl, daß sie zusammengehören, daß nur etwas Fremdes zwischen ihnen steht, was nicht hingehört. Jeder Spielleiter auf einem Schrebervereinsspielplatze weiß, welches Leben in die junge Gesellschaft fährt, wenn es heißt: „wir wollen einmal ein Ballspiel zusammen machen, die Mädchen da, die Jungen dort hin!"

Also weg mit der prüden Mauer, die unsere Kinder trennt. Laßt den Schwarm ruhig herüber- und hinüberfluten nach seinem Belieben. Setzt sie zusammen in die Schule wie sie kommen, sie haben alle das

Digitized by Google

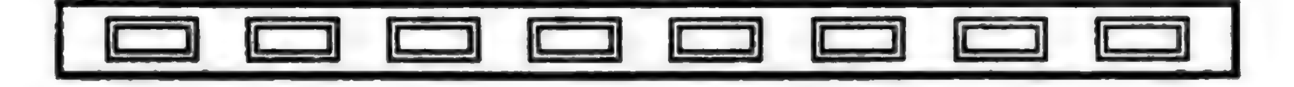
gleiche Ziel, das gleiche Streben, denselben Lebenszweck. Oder gibt es eine Kunst, eine Wissenschaft, der sich nicht beide befleißigen könnten, zu der nicht beide gleich veranlagt wären? Gibt es etwas Schönes und Großes, was nicht beide begeistert und erhebt, eine Tugend, die nicht beide adelt, ein Laster, was nicht eins wie das andere schändet? Streben nicht alle beide nach dem Glück und sucht nicht eins im anderen seine Befriedigung?

Darum erzieht sie gemeinsam, laßt ihnen ihre Unbefangenheit. Dann werden sie sich als gute Kameraden fühlen, sich als Menschen verstehen und achten lernen, mit der Marie und Liese genau so herzlich und harmlos verkehren, wie mit dem Fritz und dem Paul. Sie werden dabei aber keinen Nachteil oder sittlichen Schaden davontragen.

Was man aber mit der sexuellen Aufklärung zu beseitigen gedenkt, — wird dann gar nicht aufkommen und man erreicht vielleicht noch mehr.

Vielleicht werden die jungen Herren dann etwas weniger albern und geckenhaft, die Mädchen etwas weniger putzsüchtig, klatschsüchtig und eitel. Die Zahl der unehelichen Kinder zu junger Mütter aber und der unglücklichen Ehen wird sich vielleicht verringern und dadurch mancher Kummer und manche Träne verhütet.

„Brutus schläfst du? Sprich, schlage, ändre ab!"



Der Kinematograph im Dienste der Volks- und Jugendbildung.

Von Max Brethfeld.

I.

Die Kinematographenseuche fängt an, in unserer Jugend dieselben Folgeerscheinungen zu zeitigen wie die moderne Schundliteratur. Eine ganze Reihe tatsächlicher Vorkommnisse ließe sich zum Beweise dafür anführen, wir wollen aber diesen kurzen Aufsatz nicht damit belasten. Wer die Verhandlungen gegen Jugendliche in letzter Zeit aufmerksam verfolgt hat, dem wird es sowieso aufgefallen sein, daß die Spuren von der Tat zu den Beweggründen zurück öfter nicht bloß in die Schundromane, sondern auch ins Kinematographentheater führen. Freilich handelt es sich hierbei meist nur um solche jugendliche Missetäter, die bereits eine bestimmte Veranlagung nach jener Seite hin mitbringen.

Eine große Anzahl planmäßiger und verschiedenartiger Beobachtungen und Versuche an Volks- und Fortbildungsschülern haben mich aber belehrt, daß auch bei ganz normalen Kindern der Straßenkinematograph außerordent-

Digitized by Google

lich starke Eindrücke auf Geist und Gemüt hinterläßt, und daß der erzieherische Schaden dieser Vorführungen vorläufig noch größer als der Nutzen.

Die Vorführungsreihen der landläufigen Straßentheater enthalten zwar fast immer ein oder zwei Nummern, die man auch Kindern unbedenklich zeigen kann, dieses wenige Gute verschwindet aber in der Fülle des Minderwertigen. Drei Arten von Stoff sind es besonders, die das Programm beherrschen, die die stärksten Eindrücke hinterlassen und am festesten im Gemüte haften: 1. die sensationellen Vorgänge, aufregende Unglücksfälle, Kämpfe, Verbrechen u. a., genau wie im Schund- und Detektivroman. — 2. sentimentale Stoffe, gemachte und geschmacklose Rührseligkeiten, manchmal widerlichster Art. — 3. humoristische Stoffe, meist mit den läppischsten Mitteln dargestellt; die „humoristischen" Vorgänge sind auch meist nur rein äußerlich aneinandergereiht und in einer solchen Häufung, wie im Schundroman die Heldentaten und Verbrechen.

Auf die erzieherischen Verheerungen, die derartige Vorführungen in unserer Jugend anrichten, brauche ich in einer pädagogischen Zeitung nicht weiter einzugehen[1]), ich will nur kurz andeuten, nach welchen Richtungen hin sie sich meinen Beobachtungen nach am deutlichsten zeigen.

1. Verwirrend auf das Gemüt des Kindes wirkt zunächst die psychologische Unwahrheit der Vorgänge. Der gebildete Erwachsene vermag sofort alles Gemachte und Unwahre, ganz gleich, ob es humoristisch oder sentimental, patriotisch oder religiös ist, vom Echten zu unterscheiden, und ihm schadet es auch nichts. Das naive Kind aber nimmt alles noch als Wirklichkeit; Verstand und Erfahrung setzen den Eindrücken noch keine Hemmungen entgegen, und so trägt der Kinematograph bei zur Entstehung einer ganz verkehrten Menschen-, Welt- und Lebensauffassung.

2. Schlimmer als die unwahre und unkünstlerische Gestaltung der Stoffe ist ihre abstumpfende und verrohende Wirkung auf die sittlichen Vorstellungen und Gefühle. Diese Wirkung wird zunächst hervorgerufen durch den Stoff selbst (Überfälle, Diebstähle, Einbrüche, Verführungs- und Ehebruchsgeschichten, Unglücksfälle u. a. m.). In zweiter Linie wirkt das Verhalten des Publikums, das, wie ich oben andeutete, meist ganz anders an den Stoff herantritt als das Kind. Wenn von den Erwachsenen die Trunkenheit, Dummejungenstreiche, Betrug, Ehebruch u. a. belacht werden, wenn die Gaunerei als eine Art Heldentum betrachtet wird, so muß das verwirrend auf die in Schule und Elternhaus erworbenen sittlichen Vorstellungen und Begriffe des unverdorbenen Kindes wirken.

3. Die dritte schädliche Wirkung beruht in den dumm oder auf die Zugkraft hin raffiniert zusammengestellten Programmen. In buntem Wechsel erscheinen rasch hintereinander höchst aufregende, belustigende oder rührende Stoffe. Bei dem einen Film dröhnt schallendes Gelächter durch den Raum, beim zweiten stockt der Atem vor Erwartung und Entsetzen, beim dritten füllen sich die Augen weichherziger Menschen mit Tränen. So wird der Zuschauer von einer Empfindung, von einer erregten Stimmung in eine

[1]) Ausführlich bin ich darauf eingegangen in einem längeren Aufsatze der Dürerbundeskorrespondenz Nr. 13 vom 13. April d. J.: „Straßenkinematograph und Schuljugend".

Digitized by Google

andere geworfen. Keine kann ausklingen. Durch diese Eindrücke wird die Empfänglichkeit des Kindes für feinere Reize sehr rasch abgestumpft. Andererseits wieder sind diese starken Eindrücke imstande, Gefühls-, Vorstellungs- und Triebleben lebhafter Kinder mehr zu erhitzen und zu überreizen als der schaurigste Detektivroman.

Von den technischen und künstlerischen Mängeln des Straßenkinematographen will ich ganz schweigen; schon aus den drei oben angeführten Gründen geht hervor, daß der Straßenkinematograph in seiner landläufigen, gegenwärtigen Form ein wirksames Mittel ist, in den ästhetischen und sittlichen Vorstellungen und Gefühlen unserer Jugend größte Verwirrung anzurichten. Die Dresdener Polizeibehörden haben deshalb den Besuch der Kinematographentheater für Kinder überhaupt verboten. Nur wenn die Vorführungen ausdrücklich als „Kindervorstellungen" bezeichnet und genehmigt sind, wird das Verbot zurückgezogen. Diese Kindervorstellungen dürfen auch nur bis 7 Uhr abends stattfinden.

II.

Und doch könnte der Kinematograph ein hervorragendes Mittel im Dienste der Volks- und Jugendbildung sein.

Zunächst muß einmal Klarheit geschaffen werden über das Wesen der Sache selbst. — Es gibt eine Menge wissenswerter Vorgänge, die weder durch das Wort, noch durch das Bild, das nur einen typischen Augenblick der Handlung herausgreift, so wirksam veranschaulicht werden können als durch den Kinematographen: die Niagarafälle, Meeresbrandung an der Küste von Kamerun, Angriff der Torpedoboote, Klarmachen des Rettungsbootes, Eiersammler an den nordischen Vogelklippen, Robben auf der Flucht ins Wasser, vulkanische Eruption, Kletterkünste der Affen im Urwalde, aus der Puppe schlüpfender Schmetterling, Erblühen der Viktoria Regia, das Leben im Wassertropfen, die Strömung des Protoplasma in der Zelle u. a. m. Es sind dies alles Vorgänge, bei denen die Bewegung einen wesentlichen Teil der Sache ausmacht. Alles, was nach dieser Seite hin dem Wesen der Kinematographie widerspricht — und in den meisten Films ist davon mehr oder weniger zu finden — muß vermieden oder ausgeschaltet werden.

Dann ist dafür Sorge zu tragen, daß nur sachlich, ästhetisch und sittlich einwandfreie Stoffe öffentlich vorgeführt werden. Dabei ist die Mitarbeit von Gelehrten, Künstlern und Erziehern notwendig. (Ich will hier überall nur Andeutungen geben.) An der technischen Vervollkommnung des Kinematographen wird schon jetzt, auch ohne unser Zutun, gearbeitet.

Sehr wichtig ist es auch, daß die Bildungswerte des Stoffes wirklich ausgenützt werden, durch geeignete Programme, Erklärungen, Einschiebungen von Lichtbildern zu ruhigem Vertiefen u. a. m.

Auch volkswirtschaftliche und andere Fragen spielen hier eine bedeutsame Rolle. Auf alles das will ich nicht eingehen.

Mir kommt es vor allem auf eines an: auf die Betonung der Notwendigkeit, daß wir nicht länger tatenlos zusehen, wie der Kinematograph durch falsche Verwertung künstlerische und erzieherische Verheerungen im Volke und in der Jugend anrichtet. Mit bloßem Reden und Schreiben, mit

Digitized by Google

Aburteilen und Nichtbeachten, mit der Hoffnung, daß die Kinematographenseuche einmal von selbst erlöschen werde, kommen wir nicht weiter. Der Kinematograph ist da, er ist eine Kulturerscheinung geworden, wir erkennen seine schädlichen Wirkungen, aber auch seine zahlreichen Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten. Wenn wir weiteres Unheil verhüten, Schäden bekämpfen und die wissenschaftlichen, künstlerischen und erzieherischen Möglichkeiten zur Wirklichkeit erheben wollen, so müssen wir den Versuch wagen, dieses Kulturgebiet, das jetzt in den Händen des rein kapitalistisch interessierten Unternehmertums ist, vom volkserzieherischen Standpunkte aus kräftig zu beeinflussen.

III.

Wie kann das geschehen?

Auch darüber will ich kein Langes und Breites reden, sondern einfach von einem praktischen Versuche auf diesem Gebiete berichten, der auch der Jugendbildung und der Schule zugute kommen soll und deshalb auch uns Lehrer lebhaft interessieren muß.

Vor kurzem wurde nach umfangreichen Vorarbeiten in Dresden die gemeinnützige Vereinigung „Bild und Wort“, Deutsche Gesellschaft zur Verbesserung der Kinematographie, ins Leben gerufen. Der Zweck des Vereins ist, die Verwendung der Kinematographie und der technisch mit ihr verwandten Aufnahme- und Wiedergabeverfahren im Dienste der Wissenschaft und des Unterrichtswesens, der freien Verbreitung von Volksbildung und Volksbelustigung zu ermöglichen. Dieser Zweck soll durch folgende Mittel erreicht werden: Vermittelung und Redaktion kinematographischer Aufnahmen für die einschlägigen Firmen unter eigner Verantwortung des Vereins (mit der geschäftlichen Ausnutzung der Films hat der Verein nichts zu tun); Ausarbeitung von Aufnahmeplänen, Begutachtung von bereits vorhandenen Films — wenn dies verlangt wird — und Empfehlung derselben, wenn sie für Volksbildungszwecke geeignet sind; Nachweis geeigneter Mitarbeiter; Übernahme und Ausführung von Aufnahmen; Beeinflussung der öffentlichen Meinung zugunsten guten Vorführungsstoffes; Organisation des Absatzes; Unterstützung von Aufnahmeunternehmungen und technischen Versuchen; Vermittlung von Vorführungsstoff, von Vorführern und Apparaten an Vereine und Schulen u. a. m.

Um einen Einblick in die praktische Arbeit des Vereins zu geben, hebe ich hier zwei seiner eignen Unternehmungen heraus: 1. Aufnahme eines Films anläßlich des 50jährigen Bühnenjubiläums der berühmten Schauspielerin Frl. Pauline Ulrich. Der Film eignet sich vielleicht weniger für öffentliche Vorführungen als für Sammel- und Archivzwecke, wird aber auch an Kinematographentheater und Händler geliefert.[1]) Ein Exemplar wird in einem luftleeren Glasbehälter eingeschmolzen und dem Archive des Vereins einverleibt. Auf diese Weise sollen auch andere kulturgeschichtlich wichtige Personen und Ereignisse aufbewahrt und der Nachwelt überliefert werden. 2. Aufnahme des Films „Rund um den Lilienstein“. Ein Bilderspiel aus der deutschen Heimat. Hier soll eine Anschauung von dem Gesamt- und

[1]) Durch die Deutschen Kinematographenwerke in Dresden-A., Mosenstraße.

Digitized by

Einzelcharakter der Landschaft[1]), vom Verkehr auf und an dem Elbstrome, von den Siedelungen, der heimatlichen Bauweise u. a. m. vermittelt werden, soweit es das Wesen der Kinematographie und des Lichtbildes ermöglicht. Andere Arbeiten werden folgen. —

Wenn die Kulturbestrebungen des Vereins vollen Erfolg haben sollen, so müssen alle für die geistige Entwicklung der Gegenwart verantwortlichen Kreise zur Bekämpfung der herrschenden Mißbräuche und zur Förderung von Verbesserungsbestrebungen sich zusammenfinden. In Dresden ist es gelungen, Mitglieder aller Stände für diese Sache zu gewinnen. Der Arbeitsrat, Vorstand und geschäftsführende Ausschuß des Vereins „Bild und Wort" besteht aus einer großen Anzahl von Künstlern und Gelehrten, Schriftstellern und Erziehern (darunter 8 Volksschullehrer), von Führern zahlreicher gemeinnütziger und kulturfördernder Vereine (Dürerbund, Keplerbund u. a.). Hier arbeitet der katholische Kaplan neben dem evangelischen Pastor, der Sozialdemokrat neben dem Konservativen, der Volksschullehrer neben dem Hochschulprofessor. Die Tätigkeit des Vereins ist ausschließlich gemeinnützig, Parteibestrebungen jeder Art sind ausgeschlossen. Der Verein rechnet auch auf die Unterstützung der Schule und des Lehrerstandes.

Anfragen werden beantwortet durch die Geschäftsstelle des Vereins „Bild und Wort", Dresden-Altstadt, Polenzstraße 29.

Neue Fibeln.

Von Carl Rößger.

Eine Fibel und eine Oper scheinen schlechthin Dinge, die man nicht vergleichen kann, und doch liegt der Vergleich nahe. Ein Dichter schreibt ein Libretto, ein Musiker vertonts und der Kapellmeister führt dann das Werk mit seinen Musikanten und Sängern auf — und ein Schulmeister schreibt einen Fibeltext, ein Künstler kommt und malt das Buch und dann agiert der Lehrer mit seiner Klasse das ganze Werk. Man kann den Vergleich weiterführen. Wie heutzutage der Dichter hinter dem Komponisten verschwindet, die Welt von der Straußschen Salome spricht und den unglücklichen Wilde vergißt, so stehts auch schon in den Zeitungen: eine neue Schmidhammerfibel! eine Hengeler-, eine Volkmannfibel, eine Worpsweder Künstlerfibel! So schnell scheint die Kunst Herrin in der Schule geworden zu sein. Ists wirklich schon so weit? Manchmal liest man auch, der und jener Komponist habe „dem oder jenem Sänger eine Rolle auf den Leib geschrieben" oder „habe" eine bestimmte Operntruppe im Auge gehabt und für sie geschrieben. Da trifft er sich wieder mit dem rechten Fibelschreiber, der auch den Tonfall seiner Kinder, seiner Klasse hört und für sie schreibt, dabei als Künstler den typischen Sprachton seines Kreises, seiner Heimat trifft. Noch ist der Wagner der Fibel nicht gekommen, der Lehrerkünstler, der alles, Dichter und Zeichner und Buchkünstler ist und dabei die Schulbühne und die Fähigkeiten der dort nach seiner Partitur wirkenden Kapellmeister und Sänger

[1]) Sächsische Schweiz.

Digitized by Google

so genau kennt, daß er das Gesamtfibelkunstwerk schaffen kann. Doch halt, hier hinkt der Vergleich: soll denn die Fibel das Gesamtkunstwerk sein, deren Vollendung Selbstzweck ist? Gewiß nicht! Fibel ist ein Mittel für einen größern Zweck, die Schularbeit, und die wieder Mittel für einen noch größern, die Entwicklung des Kindes. Darf daher die Fibel überhaupt ein in sich abgeschlossenes rundes Kunstwerk sein?

Vor mir liegen vier Fibeln:

1. das Kinderbuch für schweizerische Elementarschulen mit einer Fibel als Anhang von Otto von Greyerz und Bildern von Rudolf Münger[1]),

2. die niederdeutsche Fibel für das erste Schuljahr, verfaßt und bearbeitet von Schulmännern des Regierungsbezirks Stade, unter Mitwirkung der Künstler Hans am Ende, Professor Mackensen, Heinrich Vogeler. Bilder von Professor Bernhard Winter, Oldenburg[2]),

3. die deutsche Fibel, aus Stadt und Land, von A. Bargmann und A. Hoffmann, mit Bildern vom Maler A. Hennig und Schreibschrift von R. Händler[3]),

4. Unter uns Kindern, eine Fibel aus Stadt und Land, von Gustav Wiederkehr, Mannheim, mit Bildern von Arpad Schmidhammer, München.[4])

Zu jeder der Fibeln gehört ein Begleitwort. Der deutschen Fibel ists beigeheftet, der niederdeutschen und schweizerischen beigelegt. Die sind kurz und knapp, desto umfangreicher, ein stattlicher Band, das zur Mannheimer Fibel. Ich fürchte, der Titel dieses Bandes[5]): „Der Sach- und Sprachunterricht im ersten Schuljahr auf Grund der Fibel „Unter uns Kindern" wird manchen ebenso abschrecken wie der Preis von 7.50 M., der zwar hoch, im Verhältnis zum Inhalt aber angemessen ist. Wer nur den Titel liest, vermutet, daß sichs um einen Leitfaden für solche Elementarlehrer handle, die die Mannheimer Fibel benutzen. Dem ist aber nicht so. Brauchbar ist der praktische Teil auch für jeden andern, und der theoretische Abschnitt, der auf einem Raum von 100 Seiten die Probleme des Elementarunterrichts abhandelt, gehört zu den gründlichsten Arbeiten, die auf diesem Gebiete vorhanden sind. Drum sei schon zu Beginn auf die treffliche Arbeit hingewiesen, mit der sich die Methodiker des ersten Unterrichts auseinanderzusetzen haben. Im weitern Verlaufe dieses Aufsatzes soll sie nur soweit gestreift werden, als sie zur Fibelfrage Stellung nimmt. Späterhin soll sie dann mit den Schriften Elßners[6]) und Denzers[7]) u. a. gemeinsam zeigen, wie ein Arbeitsunterricht auf der Unterstufe gestaltet werden kann.

Die vier vorliegenden Fibeln vertreten vier völlig verschiedne Land- und Sprachgebiete Deutschlands, das Schweizer Hochland, das niederdeutsche

[1]) Verlag A. Francke, Bern 1907. M. 1.50.
[2]) J. G. Cottasche Buchhandlung Nachfolger, Zweigniederlassung Berlin 1909. M. 0.75.
[3]) Julius Klinkhardt, Leipzig 1909.
[4]) J. Bensheimer, Mannheim und Leipzig 1909. M. 1.—.
[5]) J. Bensheimer, Mannheim und Leipzig 1909. M. 7.50.
[6]) Karl Elßner, Aufgaben für Zeichnen und Werktätigkeit, 1. Teil, A. Müller-Fröbelhaus, Leipzig-Dresden-Wien
[7]) Denzer, Schaffen und Lernen, Leipzig, Wunderlich.

Digitized by Google

Moorgebiet, Rhein- und Neckartal und das Meißner Elbgebiet. Das muß sich in ihnen widerspiegeln, wenn der Komponist seine Lieder seinen Sängern auf den Leib schrieb. Greyerz beginnt:

„I bin e chline Pumperniggel,
i bin e chline Bär,
und wie mi Gott erschaffe het,
so wagglen i derhär."

Aus: Greyerz, Kinderbuch. Bern, Franke. Das Bild ist im Buch farbig (schwarz, rot, blau.)

Also im unverfälschten Schwyzerdeutsch. Er schließt mit der Geschichte vom Tell. Und dazwischen steht auf den 80 Textseiten ein Lesestoff, geschaffen und ausgewählt eben für Schweizerkinder, wenn selbstverständlich auch ein gut Teil ebensogut für ganz Deutschland passen würde.

Das erste zusammenhängende Lesestück, das die Stader Schulmänner im Verein mit den Worpsweder Heimatkünstlern auswählten, ist folgendes:

Der Dom.

Do ra war ge stern bei mir. Da ha ben wir den schö nen Dom be se hen. Das Dach des Do mes ist hoch. Da nach gin gen wir auf den ho hen Deich. Da war ei ne Di stel. An ihr saß ein schar fer Dorn. Do ra stach sich in den Dau men, a ber sie wein te nicht. Den Dom sa hen wir noch lan ge ü ber den Dä chern.

Dann kommen ähnliche stilistische Arbeiten über den Ofen, den Apfelbaum, den Garten, die Sense, den Regen, die Nadel, die Mäuse, die Ulanen, die Vögel usw. Ungefähr in der Mitte steht das schöne Gedicht von Trog: „Der Kaiser ist ein lieber Mann; er wohnet in Berlin —" und den würdigen Schluß bilden ein Ministerialerlaß vom 1. Juni 1891: „Spielet nicht mit dem Feuer!", vier Gebete und ein Sprüchlein.

Ich muß gestehen, ich sah bisher Niederdeutschland in meiner Phantasie ganz anders. Da mußte ich an Brinkmann, Reuter, Groth und Frenssen

Digitized by Google

denken, und wenn ich an die Schulen und Lehrer dachte, schlich sich immer leise die Vorstellung Bremen mit ein. Und als ich noch dazu in der Voranzeige gelesen, daß die Worpsweder an der Fibel mitgeholfen, da steigerte sich meine Erwartung, um dann so bitter enttäuscht zu werden. Dieser Text, der hier den Kindern als Lesestoff geboten wird, erscheint mir durchaus nicht niederdeutsch. Kindertümlich ist er ganz gewiß nicht; ob er nicht eine vertrocknete Blüte des urechten Schuldeutsch ist? Und da schreiben die Verfasser im Begleitwort: „Es gibt zwar eine Menge Fibeln. Aber alle scheinen mehr oder weniger an zwei Hauptübelständen zu leiden. Sie tragen einen zu wenig heimatlichen Charakter oder — “. Die Verfasser hatten es demnach kaum nötig, diese Unmenge noch zu vermehren.

Aus: Die deutsche Fibel. Leipzig, Jul. Klinkhardt.

Die Meißner Fibel hat einen inhaltlich und formal sehr verschiedenwertigen Lesetext.

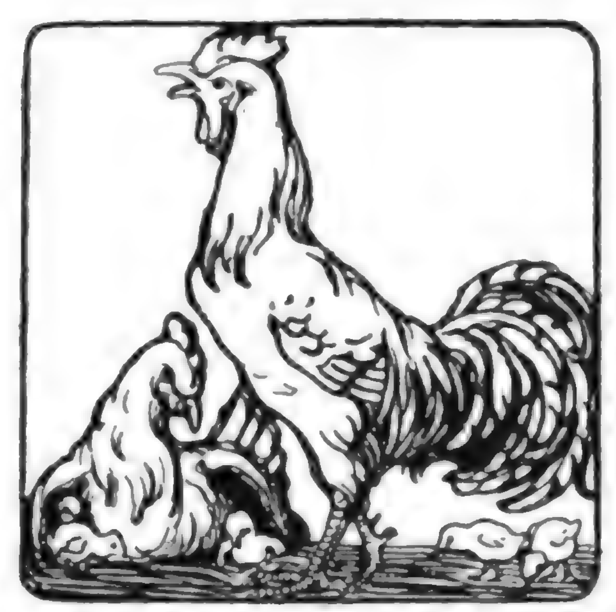
Seite 24. „ich bau e mir Stel zen — aus star ken Stan gen — mit fe sten Stif ten — ich stei ge hin auf — schrei te stolz da hin — als ein Storch — ich stram pe le nicht — sonst stür ze ich hin — ich schla ge auf mei ne Stirn — o, schmerzt das! — ei ne har te Stra fe.“

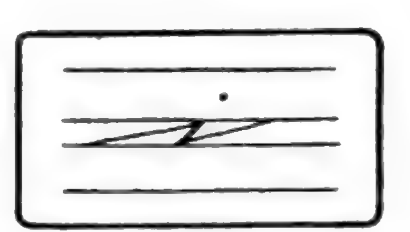
Seite 86 bietet sie die erste größere Erzählung unter der Überschrift: In der Heidemühle. In dieser in fünf kürzere Abschnitte gegliederten Geschichte wird ein Besuch in der Heidemühle dargestellt, der Meißner Kindern wohl möglich ist. Das ist aber nicht das zunächst Auffallende. Das liegt vielmehr in der sprachlichen Darstellung selbst. Man lese folgenden kurzen Abschnitt leise durch und lausche dabei, ob man dabei den Sprachrhythmus irgend eines bekannten Kindes hineinhören kann.

4. Auf dem Mühlteiche.

Dicht bei der Mühle ist der Mühlteich. Wir nehmen ein Boot. Eine fröhliche Fahrt! Der Onkel rudert. Ich steuere. Die Fahrt ist aus. Wir hängen den Kahn wieder an.

Ich vermute, daß der Verfasser dieses Textes von der bestimmten Theorie ausgeht, die Sprache des Kindes dieser Stufe sei grammatisch einfach. Sie ist für mich grammatisch überhaupt nicht konstruierbar, weil das Kind nicht sprachlich, sondern sachlich interessiert ist, und seine Wortfolge nur in der Weise wählt, wie es sich von den Sachen und Vorgängen leiten läßt. Die sind ihm aber nicht so nackt und einfach wie für den schematisierenden Lehrer. „Wir nehmen ein Boot.“ Das ist ein Satz ohne jeden Anschauungsgehalt. Wieviel Wörter ließen sich nicht für „nehmen“ einsetzen, ohne den gewollten Sinn zu ändern. Das ist ein Beispiel, das wenig besagen würde, wenns vereinzelt bliebe. Das bleibts aber nicht. Bei vielen neuen und auch um-





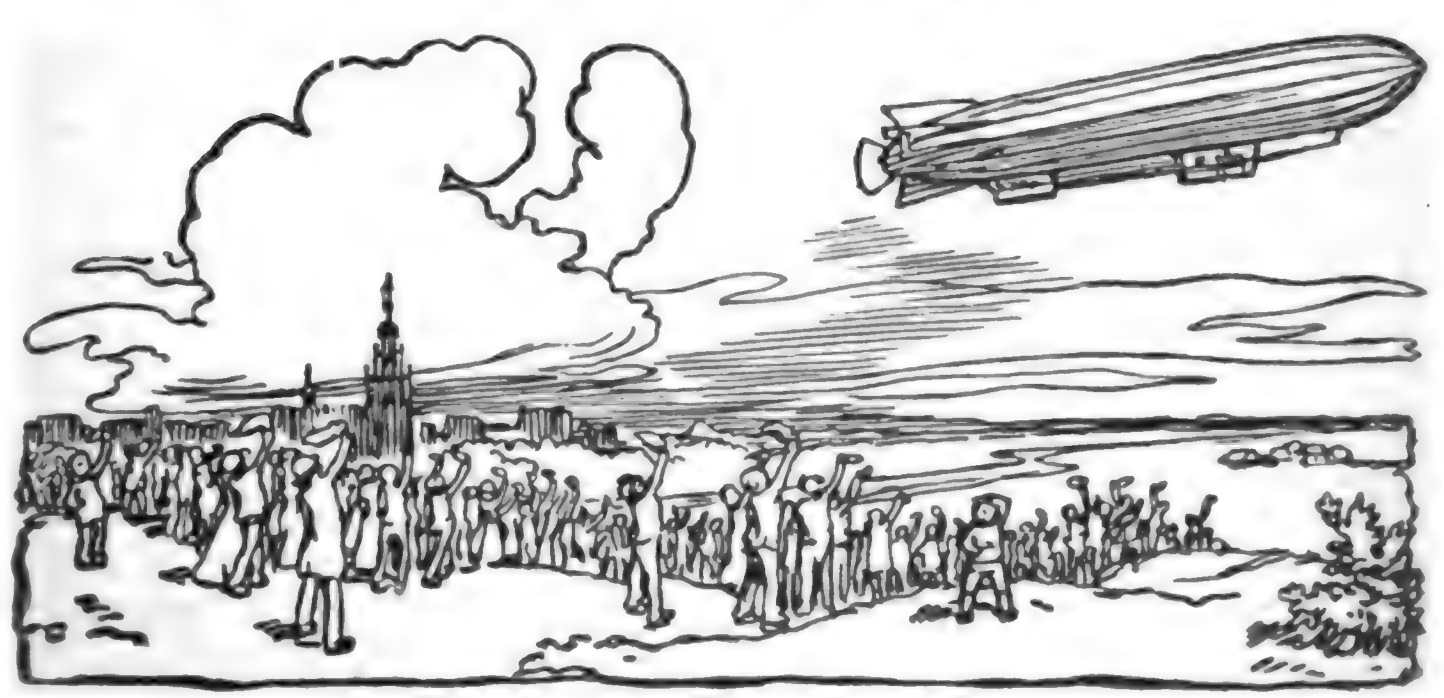
Aus: Die deutsche Fibel. Leipzig, Jul. Klinkhardt.

gearbeiteten Stücken wird immer wieder der Eindruck verstärkt, daß bei der Darstellung Nebenabsichten vorherrschen. So z. B.:

Seite 105. Hänsel und Gretel. – 3. Bei der Hexe. Die Hexe aber wollte die Kinder fressen. Sie packte Hänsel bei der Achsel und sperrte ihn in den Schweinestall. Sie quälte ihn sechs Wochen lang usw.

Die (von mir) gesperrten Wörter deuten auf eine Absicht. Wozu sonst auch der Satz: Sie quälte ihn sechs Wochen lang. Ist er anschaulich? Ich möchte meine Elementaristen nicht auffordern, mir zu veranschaulichen, was quälen heißt. Alle Martern, die sich ein Kind ausdenken kann, würden genannt werden, kaum aber das Mästen zum saftigen Braten. Im Urtext ist das Märchen doch wohl anschaulicher, kindlicher und sprachlich schöner.

Für die Auswahl der Ausdrücke ist ein Satz des Begleitwortes un-



Aus: Wiederkehr, Unter uns Kindern. Mannheim, Bensheimer.

Digitized by Google

gemein kennzeichnend: „Für die Wortschätze sei noch bemerkt, daß von den 400 Wörtern, die Käding als die am häufigsten gebrauchten bezeichnet, höchstens 15 bis 20 nicht vorhanden sind." Ist das ein Vorzug und wärs ein größerer, wenn alle 400 vollzählig eingeordnet wären? Und dann, sind die Schwierigkeiten damit gehoben, wenn die Einzelwörter bekannt sind? Welcher Elementarist kann z. B. einen Satz wie den des Dichters Güll fassen: „Am Fenster rauscht die schwarze Nacht". Selbst wenn er am Ufer der Elbe wohnt und ihr Rauschen täglich hört, kann er das Rauschen nicht in diesen Zusammenhang hineinbringen. Das scheint mir aber der Fehler in der Lesestoffauswahl dieser Fibel, daß sie mehr von andern Gesichtspunkten, meinetwegen wissenschaftlichen, diktiert wurde, als von der Rücksicht auf des Kindes Anschauungs- und Darstellungsvermögen.

Wie die Meißner, so bringt auch die Mannheimer Fibel zunächst Stichworttexte, weil die badische Regierung Kleinschreibung der Dingwörter nicht duldet. Für die lebhafte, kindertümliche Darstellung ein späteres Beispiel (S. 32).

in der Eile und im Eifer
den Essig statt den Erdbeersaft,
die Zange statt die Schere,
die Elle statt den Schirm,
das Sieb gar statt die Schachtel;
wer muß da nicht lachen:
ha, ha, ha!

Später (S. 121) im Zusammenhang einer längern gegliederten Geschichte das Volkslied:

„Strieh, Strah, Stroh,
Der Summerdag ist do.
Der Summer und der Winter,
Des sin Geschwisterkinder,
Summerdag, Stab aus,
Blost dem Winter die Auge aus,
Strieh, Strah, Stroh,
Der Summerdag ist do."

Wie verwässert ist dagegen unser: „Trarira, der Sommer, der ist da".

So verstehts Wiederkehr, Heimatliches, Kindliches und Humorvolles geschickt zu verwenden, um einen für Kinder anziehenden Lesestoff zu gestalten. Wenn er den meisten unsrer bisherigen Fibeln Stillosigkeit vorwerfen kann, so kann man ihm mit Recht nachrühmen, daß er auf dem Wege zum echten Fibelstil ist. Erst auf dem Wege? Ja, denn seine besten Stücke sind doch den besten der Gansbergfibel noch nicht ganz gleichwertig, auch die Greyerzfibel übertrifft ihn in einzelnen Stücken. Das hat seine Ursache aber zunächst weniger in einem Nichtkönnen als vielmehr in seiner Anschauung über die

Aus: Wiederkehr, Unter uns Kindern.

Aus: Wiederkehr, Unter uns Kindern.

Digitized by Google

Sprache des Kindes, die heute noch allzu erklärlich ist. Auf Seite 43 seines theoretischen Werkes schreibt er mit Recht: „Es gibt einmal keine Kinder- und Schulsprache im Sinne der traditionellen Methodik". Und wenige Zeilen später: „Kind und Volk, so haben wir gesagt, sind sich ja in ihrem Denken, Fühlen so nahe verwandt". Verwandt, ja, aber nicht identisch. Ein Unterschied ist da, und der ist im Alter begründet. Daß er ganz anders in Erscheinung tritt als im bisherigen Fibeldeutsch, sei nur angedeutet. Wiederkehr, der ohne alle Umschweife den vor Jahren einfach verworfnen, heute vielfach noch verketzerten Satz hinschreiben kann: „Für die Schule hat der Stoff an und für sich genommen zunächst keinerlei Bedeutung: nur durch seine psychologischen Beziehungen zur Persönlichkeit des Kindes und zu dessen Leben ist er berechtigt, unterrichtliches Interesse für sich in Anspruch zu nehmen", der wird gleich psychologisch auch von der Sprache denken lernen, wenn er sein Denken daraufhin einstellt.

Die Stellung des Fibelverfassers zum Kinde und seiner Sprache festzustellen, war mir wichtiger als ein Eingehen auf die Methode ihres Lesenlehrens. Ich glaube, die Entwicklung der Pädagogik des ersten Unterrichts muß dahin führen, diese rein methodische Frage aus der Fibel überhaupt hinauszuverlegen in die Unterrichtsarbeit. Wiederkehr weist es ab, der Fibel die Aufgabe der Lesemaschine zuzuweisen. Dabei kommt er aber doch nicht um den Satz herum: „In der Idee, die der Fibel zugrunde liegt, und in der Anlage, die ihr eigen ist, ist in gewissem Sinne auch schon die Methode, nach der sie verwertet werden soll, in ihren Haupt- und Grundzügen gegeben." Nun schätze ich den Streit der Methoden ziemlich gering ein, eben weil ich der Meinung bin, daß hier dem Lehrer, vor allem aber dem der Unterklasse volle Freiheit bleiben muß, und bin aber gerade aus diese G runde gegen die Fibel als einen methodischen Leitfaden, der, einmal in der Hand des Kindes und der Eltern, allzuleicht verbindlich wird.

Wiederkehr ist Synthetiker. Wie er sich den Unterrichtsverlauf denkt, zeige folgendes, dem praktischen Teile seines Sach- und Sprachunterrichts entnommenes Schema:

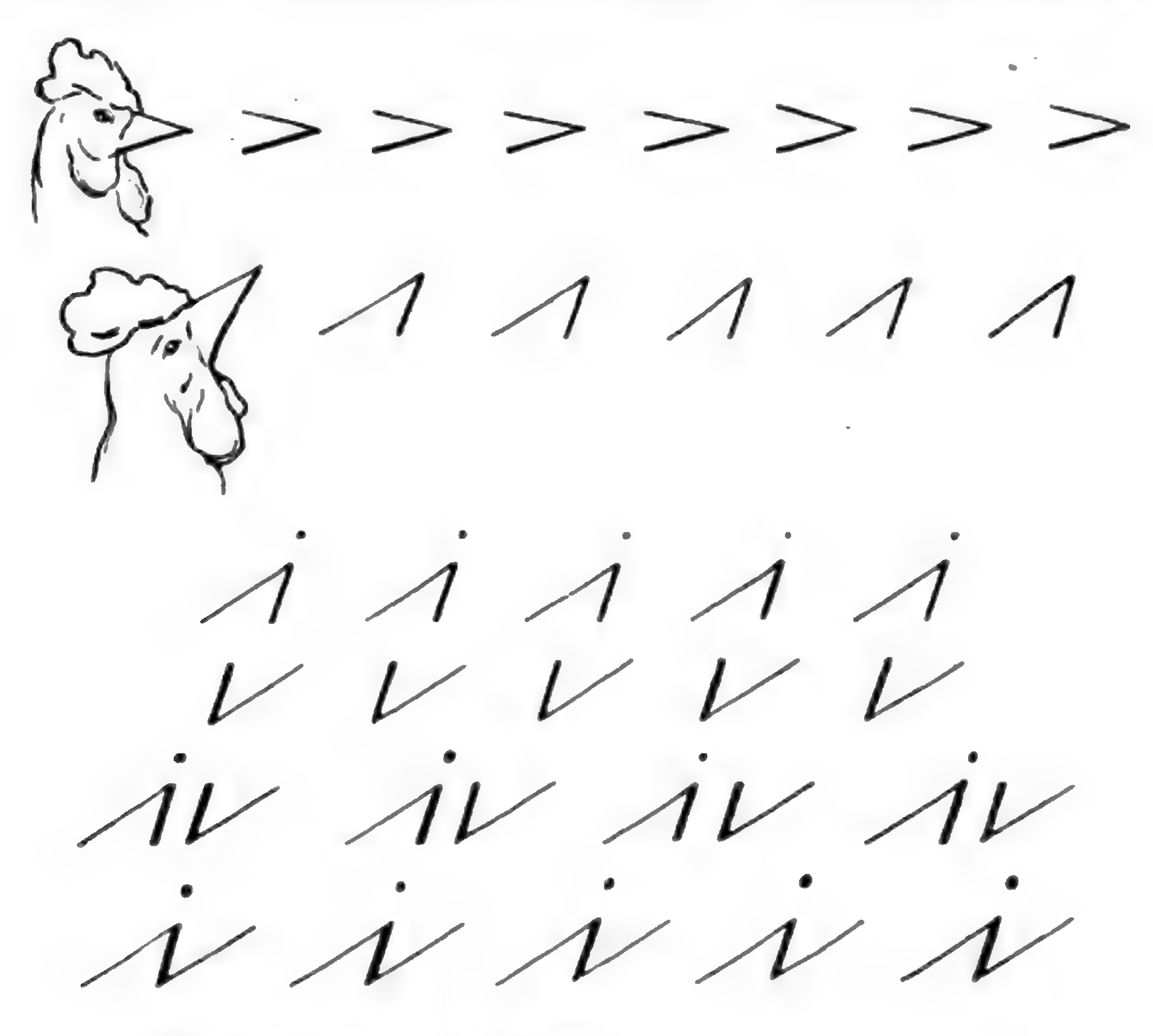
A. Von den Sachen.

I. Die Erzählung.
II. Die Bildbesprechung.
III. Das Formen.
IV. Die Legearbeit.
V. Das Zeichnen.
VI. Das Spiel.
VII. Der Gesang.

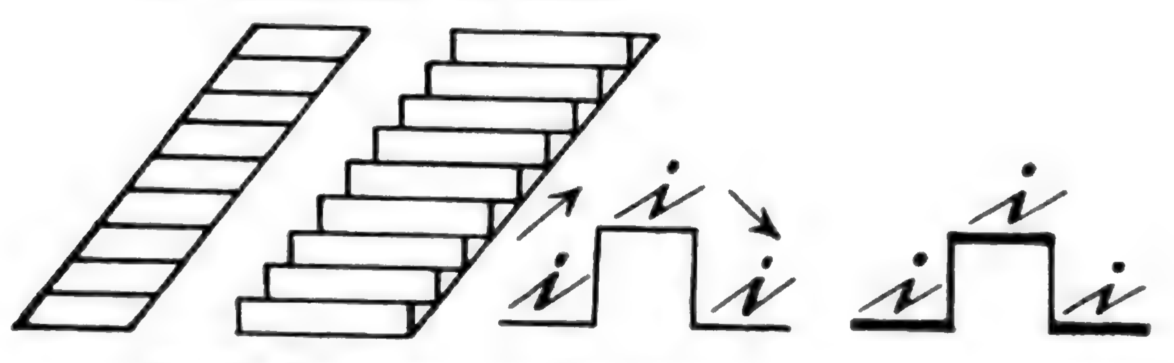
B. Von der Sprache.

I. Die Gewinnung des Lautes.
II. Die Gewinnung des Lautzeichens.

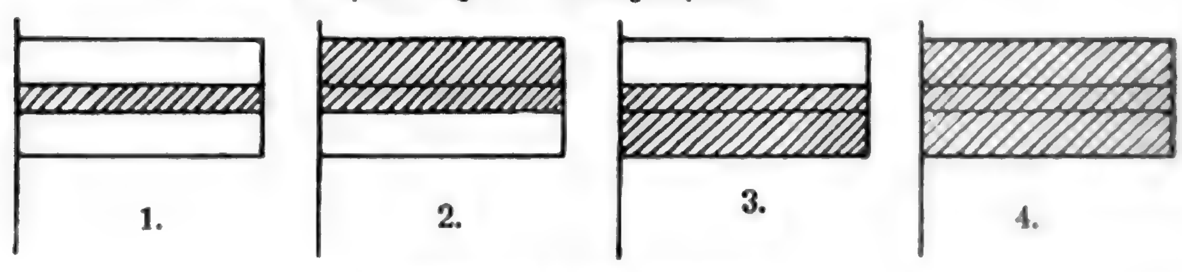
Digitized by Google



III. Nachbildungen des Lautes.



IV. Die Nachbildung des Lautzeichens.



(Einführung in das Liniensystem.)

V. Die Nachbildung des Lautzeichens aus der Vorstellung.

Digitized by Google

Gründlich durchgearbeitet ist das Schema, bestimmt genug auch. Drum wirkt die Fußnote befreiend, die auch methodische Änderungen zuläßt. Ob nicht ebensogut oder besser in der Art des Gesamtunterrichts vom wirklichen Leben des Kindes ausgegangen werden kann?

Auch die deutsche Fibel der Meißner ist synthetisch. Sie sieht Vorübungen im Sprechen und Schreiben vor und geht dann erst zum Lesen und Schreiben über. Die Methode ist dabei mit einer Konsequenz bis ins Kleinste hinein durchgearbeitet, daß eine Abweichung unmöglich erscheint. Maßgebend ist die Rechtschreibung. Daß dabei den Verfassern, die in allen übrigen Punkten mit geradezu ängstlicher Gewissenhaftigkeit die Möglichkeit einer Verwirrung des Sprachbildes ausschlossen, daß gerade ihnen entging, daß durch die Verwendung ein und desselben Lauterlebnisses und des dazu gezeichneten Bildes für mehrere ähnliche Laute (Fuhrmann für ē, ĕ, ō, ŏ, hustender (!) Bär und Kranich für k und g) die Grenze zwischen diesen ähnlichen Lauten von vornherein verwischt wird, ist mir sehr verwunderlich.

Die Verfasser der niederdeutschen führen wie die der deutschen Fibel den phonetischen Aufbau ziemlich streng durch und beobachten „im allgemeinen die gute, alte, bewährte, reine Schreiblesemethode wenigstens für die Kleinbuchstaben". Gelegenheit zum Üben bieten sie reichlich.

So Seite 35. a ä an am ast ach al ma
la che wa che a sche na sche ha sche
wär men lär men gär ten äl ter häß lich
ar tur such te vie le sü ße äp fel
und so die ganze Seite weiter.

Von diesen Methodikern sticht Greyerz arg ab. Er gibt ein Kinderbuch mit einer Fibel als Anhang, erst 80 Seiten Lese-, dann 32 Seiten Leselernbuch. Er spricht selbst von den „umstürzlerischen Tendenzen" seines Buches und scheint Recht zu haben, denn sein erster Satz ist der: „Schreiben und Lesen sind keine Elementarfächer; es sind Hilfsmittel einer entwickelten Kultur, unentbehrlich zur Bildung, aber sehr wohl entbehrlich für den ersten Unterricht." Und dann braucht er eine Seite, um alle Einzelbuchstaben, eine Seite, um Silben zu üben und ist dann gleich

Aus: Greyerz, Kinderbuch.

Aus: Greyerz, Kinderbuch.

lebe-wohl liebes kind.
wir dürfen nicht mehr
mit dir ſpielen. wir sind
nur ſchreib-buchſtaben.
jetzt kommen unsre vettern
die druck-buchſtaben. die
sind feiner und klüger als
wir. nimm dich in acht.

ja wir sind feine leute
wir druck-buch-ſtaben
immer pik-fein ſchwarz
angezogen. kannst du

Aus: Greyerz, Kinderbuch. Bern, Francke.

bei Wörtern und Wortgruppen, auf Seite 7 und 8 schon bei Sätzen. Unwillkürlich gedenkt man der Fibeln um 1700, die auch mit 32, ja 16 Seiten fertig waren. Ja, aber wo ist denn unsre seit 1700 so fortgeschrittne, so trefflich ausgebaute Methode? Die fehlt. Dafür solls Lesen erst zu Anfang des zweiten oder dritten Halbjahrs, vielleicht noch später einsetzen. Natürlich muß Pestalozzi, der doch bekanntermaßen höchst unpraktische und unmethodische Schweizer Lehrerdilettant als Schwurzeuge heran: „Das Kind ist zu einem hohen Grade von Anschauungs- und Sprachkenntnissen zu bringen, ehe es vernünftig ist, es lesen zu lehren". Und damit dann Lesen und Schreiben leichter und schneller zu lernen geht, verwendet Gr. das sogenannte Spieseralphabet. Das besteht aus nur 14 klar unterschiednen Formteilen für alle (kleinen) Buchstaben, ist nach Gr. „einfacher, leserlicher, schöner als die liegende deutsche Schrift, ermöglicht eine bessere Körperhaltung und ist dadurch geeignet, die Kinder vor Kurzsichtigkeit und Rückenskoliose zu bewahren". Ganz wie von selbst gleitet diese Schreibschrift in die Druckschrift über, eine breite Rundgotisch, der die gleichen Vorzüge eigen. Die ganze „Methode" besteht also im Hinausschieben des Lesenlernens und im Verringern der mechanischen Schwierigkeiten. Dazu genügen die 32 Fibelseiten und so gewinnt Gr. 80 Seiten Platz für einen Lesestoff, wie wir ihn meines Wissens in kaum einem unsrer Schulbücher entgegenstellen können. Die Greyerzsche Fibel ist die erste und seit zwei Jahren noch die einzige, die über die Gansbergs hinausgeht. Wer findet den nächsten Schritt?

Greyerz bricht mit der hergebrachten Schriftart und räumt damit die erste größere Schwierigkeit aus dem Wege, einen halben Schritt gehen da auch die Meißner und Mannheimer mit, indem sie eine klarere Fraktur wählen. Daß aber diese Schriftfrage in unsrer Zeit, wo wir mehr als ein neues

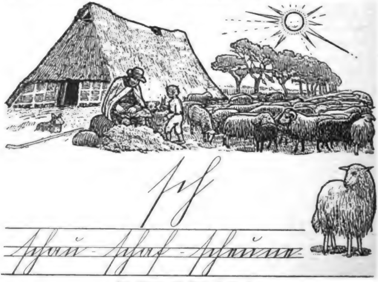
Aus: Greyerz, Kinderbuch. Bern, Francke.

Digitized by Google

gutes Alphabet haben, das für unsre herkömmliche Schulfraktur eingesetzt werden könnte, bei den Schulverwaltungen noch Bedenken auslöst, daß sie festhalten möchten an 4, 8 Alphabeten möglichst schon für den Anfang, das zeigt, daß das Herkommen noch stärker ist als der pädagogische Wille. Daß eine Ändrung möglich wäre, zeigt eben Greyerz, zeigt Rein in Jena, Wetekamp in Schöneberg.

Auf das Wesentliche der Fibelbilder und der Buchausstattung näher einzugehen, kann ich unterlassen (vgl. dazu Neue Bahnen 1907/08, Heft 1, Das Fibelbild). — Wiederkehr geht in seinem Buch auf diese Seite der Fibelfrage ein, Greyerz deutet auf das Wesen der Bilder seiner Fibel kurz hin: „Seine Illustrationen, in einfach umrissenen Figuren ohne Schattierung und Hintergrund gehalten, haben nicht den Sinn von Vorlagen, sondern von Beispielen einer dem Kinde verständlichen und möglichen Technik. Auch die Bemalung der Bilder ist so gedacht; die Farben sind nicht immer naturgemäß, aber dafür so einfach angewendet, als ob sie aus dem Farbenschächtelchen des kleinen Fritz stammten."

Auch die Mannheimer und die Niederdeutsche Fibel bringen farbige Bilder von tüchtigen Zeichnern. Schmidhammers Humor ist unerschöpflich, seine Farben klar und saftig. Einen Einwand könnte man machen: das Gleichgewicht der Seite ist meist nicht gewahrt. Doch wiegt der Einwand leicht, wenn wir als Gegengewicht die besonders für kleine Schüler starken Vorzüge einsetzen. Eine prinzipielle Frage können die Mannheimer mit ihrer neuen Fibel aber leicht experimentell lösen: Wie unterscheidet sich die Wirkung des farbigen Bildes auf die Kinder von der einer Schwarzweißzeichnung gleicher Qualität?



Aus: Niederdeutsche Fibel. Berlin, Cotta.

Digitized by Google

Professor Winter hatte eine schwerere Aufgabe, da er im Lesestoff der niederdeutschen Fibel nicht die Anregung fand, starken Humor zu entwickeln. Seine an sich trefflichen Bilder sind deshalb auch weniger kindlich. Meist tragen sie landschaftlichen Charakter, sind stark vereinfacht, nur leicht getönt und wirken großflächig. Sie sind Heimatkunst, die in anderem Rahmen weit besser wirken würde. Die deutsche Fibel ist nur in ihrer ersten Hälfte illustriert. Da die Bilder nur methodischen Zwecken dienen wollen, verzichten sie auf eignen Gehalt. Oft erinnern sie an die Zeichnungen Gollers zur Dresdner Fibel. Vom Verleger wurde allen vier Fibeln eine solide Ausstattung zuteil. Darin zeigt sich, daß die Flut der Kunsterziehung nicht spurlos vorübergegangen ist.

Wenn wir uns den Gesamteindruck der vier Fibeln noch rückschauend vergegenwärtigen, dann sehen wir, daß sie alle vier ihre eigne Note haben. Die eine ist strenger im methodischen Aufbau als die andre und die andre wieder dafür kindertümlicher als die eine. Wir müssen uns der regen Arbeit freuen, die das solange brachliegende Feld immer wieder von neuem beackert und besät, selbst dort, wo die Früchte unsern Erwartungen nicht entsprechen. Das wird erst mehr und mehr werden, wenn unsre gesamte Pädagogik sich weiter entwickelt auf Grund der tiefern Kenntnis vom Kinde. Dann wird sich auch das Fibelinstrument sachlicher gestalten und die Lehrerpersönlichkeit freier werden. So wie sich an Wagner die Kapellmeister entwickelten.

Aus: Wiederkehr, Unter uns Kindern. Mannheim, Bensheimer.

Bücher von denen man spricht.

Die Zwickauer Thesen und Geh. Kirchenrat D. Rietschel. Material zur Beurteilung des Streites um den Religionsunterricht. Herausgegeben vom Leipziger Lehrerverein. Verlag von A. Hahn, Leipzig. (160 S.) Preis M. –.40.

In Heft 2 des lauf. Jahrganges sind in der Umschau die von der Vertreterversammlung des Sächsischen Lehrervereins angenommenen Thesen über den Religionsunterricht mitgeteilt. Wie vorauszusehen war, ist um diese Thesen ein heftiger Kampf im ganzen Lande entbrannt. Man wird sich noch der Aufregung erinnern, die durch die Forderungen der Bremer Lehrerschaft auf Ausschluß des Religionsunterrichts aus der Volksschule verursacht wurde. Der Kampf, der durch die „Bremer Denkschrift" eingeleitet wurde, hatte aber trotz seiner Heftigkeit mehr oder wenig einen akademischen Charakter. Im Königreich Sachsen ist von diesem akademischen Charakter nichts mehr zu spüren, die gegensätzlichen Anschauungen treffen mit größter Schärfe aufeinander, denn jede der Parteien weiß, daß der Ausgang des Kampfes entscheidend sein wird für die zukünftige Gestaltung des Religionsunterrichts durch das neuzuschaffende Volksschulgesetz. Begonnen hat der Kampf in Dresden durch eine Erklärung der Königl. Superintendentur, die den Kirchenvorständen des Landes zur Unterzeichnung vorgelegt wurde. Diese Erklärung wirft den Lehrern vor, daß sie „unheilvolle Pläne" hegten und sie behauptet, die Thesen bedeuteten

Digitized by Google

„einen Bruch mit dem Bekenntnis". In der Einfalt ihres Herzens und unter dem Einflusse der hilfsbereiten Tätigkeit vieler Geistlichen unterschrieben denn auch eine große Zahl von Kirchenvorständen. Zur Ehre der übrigen aber sei es gesagt, daß sich noch mehr weigerten, die Erklärung zur ihrigen zu machen.

Da die orthodoxen Kreise in großen Volksversammlungen das „christliche Haus" mobil machen wollten gegen die Forderungen der Lehrerschaft, hielten die Lehrer in Dresden und Leipzig ebenfalls öffentliche Versammlungen ab, um die Bevölkerung über die Absichten der sächsischen Lehrerschaft aufzuklären.

Für die Weiterentwickelung des Kampfes ist besonders die vom Leipziger Lehrerverein einberufene öffentliche Versammlung von ausschlaggebender Bedeutung geworden. Bereits eine Stunde vor Beginn mußte das Versammlungslokal geschlossen werden; Tausende fanden keinen Zutritt. In der Debatte stellte Pastor Lic. Rietschel, Sohn des Geh. Kirchenrats D. Rietschel, um „Klarheit über die Ziele der Lehrerschaft, die hinter der Reformbewegung steht", zu schaffen, folgende Anfrage: „. . . Nun kommt es mir im Interesse der Klarheit darauf an, daß einmal von der Leitung dieser Versammlung oder von einer Stelle, die wirklich führend ist in dieser Reformbewegung, klipp und klar eine Antwort gegeben wird auf die Frage: Wollen Sie Freiheit für den Atheismus, für den Standpunkt des Gottesleugners im Unterrichte? . . . Und nun habe ich eine Bitte: Die Frage kann ganz einfach beantwortet werden mit einem Ja oder Nein."

Bezugnehmend auf eine Äußerung der Leipziger Lehrerzeitung und auf einen Passus in der Vorrede zu dem vom Leipziger Lehrervereine herausgegebenen Buche „Im Strome des Lebens" formulierte dann der genannte Herr in einem Zeitungsartikel seine Fragen so:

1. Wird die Freiheit für den (idealistischen) Atheismus im Religionsunterricht gefordert oder bestritten?
2. Werden die beiden Äußerungen als richtig anerkannt oder verworfen?

Niemand in der Versammlung war beauftragt, eine Antwort auf die Frage Rietschels jun. zu geben, denn niemand hatte eine derartige Ausfragerei vorhersehen können; aber der Leipziger Lehrerverein ist die Antwort nicht schuldig geblieben. Trotz der erschöpfenden Auskunft ging die Fragerei lustig weiter. Aber die Tätigkeit von Rietschel jun. war nur die Einleitung zu dem, was nun kam.

Lassen wir die Broschüre selber sprechen:

Die Hauptaktion gegen die verhaßten Neuerer sollte jedoch auf der „Meißner Kirchen- und Pastoralkonferenz" vom 11. Mai 1909 erfolgen. Eine Autorität der Orthodoxie, wie schon eingangs erwähnt, der ordentliche Professor der Theologie an der Universität Leipzig, Geh. Kirchenrat D. Rietschel, wurde beauftragt, in eingehender Kritik die Zwickauer Leitsätze auf ihre Brauchbarkeit zu prüfen.

Daß das Resultat dieser Prüfung ein durchaus negatives sein würde und mußte, war jedem Kenner der Verhältnisse im voraus klar. Wie Rietschel-Sohn kommt es auch Rietschel-Vater weniger auf einen sachlichen Beitrag an. Als Hauptaufgabe betrachtet er vielmehr, die „von der Zwickauer Lehrerversammlung ausgegangene Bewegung über die Reform des Religionsunterrichtes in der Volksschule" aufzuhalten. Während aber bisher die Bemühungen der Orthodoxie in der Richtung verlaufen waren, einen Keil zwischen „Lehrerwelt und Volksmassen" zu treiben, schlägt Rietschel-Vater eine neue, nach seiner Meinung wirkungsvollere Taktik ein: er spielt die Großstadtlehrer gegen ihre Kollegen vom Lande und insbesondere den Leipziger Lehrerverein und die Leipziger Lehrerzeitung gegen den Vorstand des Sächsischen Lehrervereins und die Sächsische Schulzeitung aus in der sicheren Erwartung, Mißtrauen und Gegnerschaft in die in Zwickau so einmütige Lehrerschaft zu tragen, damit die Kirche sich in der Rolle des lachenden Dritten gefallen könne. Die Thesen Rietschels wurden, wie aus einer Notiz in Nr. 148 des Leipz. Tageblattes hervorgeht, mit großer Mehrheit abgelehnt.[1]) Offenbar schien den dort versammelten geistlichen Herren aus taktischen Gründen (uns wird die Taktik freilich verübelt!) eine Festlegung bedenklich zu sein. Daß die Meißner Konferenz im all-

[1]) Es besteht allerdings auch noch die Lesart, daß nicht die Thesen Rietschels, sondern nur die Abstimmung über die Thesen abgelehnt wurde.

Digitized by Google

gemeinen aber völlig auf Rietschels Boden steht und dessen Ausführungen für äußerst wertvoll und beachtlich hält, beweist der einstimmige Beschluß, die Broschüre Rietschels „jeder Schule des Königreichs kostenfrei zuzusenden."

Rietschel-Vater hält es für angezeigt zu erklären, daß sein Sohn keinerlei Anregungen zu seinen Ausführungen im Kristallpalast und in den „Leipziger Neuesten Nachrichten" von ihm empfangen habe. Das Vorgehen beider Rietschel läßt jedoch klar erkennen, daß es nicht von heute auf morgen beschlossen, sondern von langer Hand vorbereitet worden ist; es setzt einen langen und gründlichen Umgang mit der Leipziger Lehrerzeitung, dem Leipziger und Sächsischen Lehrerverein voraus, eine Beschäftigung, die ohne ganz bestimmten Zweck weder ein Pfarrer noch ein Geheimer Kirchenrat auszuüben pflegen.

Die Thesen des Herrn Geh. Kirchenrates D. Rietschel hier mitzuteilen, würde zu weit führen.

Der Spruch Divide et impera enthält das oft mit Erfolg angewendete taktische Prinzip der Kirche. Auch hier hat es Rietschel sen. als ultima ratio erkannt. Rietschel sieht mit Recht im Leipziger Lehrerverein die geistige Triebfeder der Bewegung. Die sächsische Lehrerschaft hat bis jetzt Gefolgschaft geleistet. Gelingt es, den Leipziger Lehrerverein zu isolieren, dann muß die Bewegung ins Stocken geraten und dann — das ist eine alte Erfahrung — dann wird man sie beherrschen und nach eigenem Ermessen in die Bahnen lenken, in denen sie erfolglos verlaufen muß. Dieses Ziel verfolgte man mit der Versendung der Rietschelschen Broschüre. Bei der Indolenz vieler Lehrer war auch die Gefahr nicht gering; machen sich doch schon leise Andeutungen in der „Sächsischen Schulzeitung" bemerkbar, daß die Orthodoxie richtig gerechnet hat. Um einen Strich durch diese Rechnung zu machen, durfte nicht lange gewartet werden. Die beste Parade ist der Hieb, dachte der Leipziger Lehrerverein und gab seinerseits die Antwort, indem er das gesamte einschlägige Material sammelte, fein säuberlich ordnete und der gesamten Lehrerschaft zur Beurteilung vorlegte, indem er das stattliche Buch von 160 Seiten in jedes sächsische Schulhaus sandte in der Erwartung, daß Logik und Vernunft im Bunde mit Sachkenntnis von selbst das Richtige finden werden. Die meisten Beiträge sind Artikel der „Leipziger Lehrerzeitung". Aber auch aus der „Sächsischen Schulzeitung" und aus der öffentlichen Presse sind Beiträge zu dem Streite mit aufgenommen worden. Von besonderem Interesse ist die Kontroverse über die Allgemeingültigkeit des Kausalitätsgesetzes zwischen Rietschel sen. und E. Beyer, dem früheren Schriftleiter der „Leipziger Lehrerzeitung". Rietschel bestreitet in seiner Broschüre die Gültigkeit des Kausalitätsgesetzes für die „Welt des Geistig-persönlichen mit ihren Werten und Zwecken". In einem Zeitungsartikel berief er sich sogar auf die Professoren Wundt und Lamprecht. Beide Gewährsmänner haben aber in Zuschriften an die „Leipziger Lehrerzeitung" keinen Zweifel darüber gelassen, daß die Auffassung der Lehrerschaft mit der ihrigen übereinstimmt. Aus weiteren Erklärungen des Professors Brandenburg und des Privatdozenten Dr. Brahn ist mit aller Deutlichkeit zu erkennen, daß der Herr Geh. Kirchenrat Prof. D. Rietschel geradezu eine gewisse Meisterschaft besitzt, intime Mitteilungen von Bekannten für seine Zwecke — allerdings nur zum Nachteil für sich — öffentlich zu verwenden.

Die vorliegende Broschüre darf allgemeines Interesse beanspruchen. Noch vor wenig Jahren legte sich die Lehrerschaft eine so große Zurückhaltung auf, daß eine Behandlung der Frage des Religionsunterrichts im Sinne der Zwickauer Thesen durch einen großen Landesverein in das Bereich der Unmöglichkeit verwiesen wurde. Die Broschüre gibt einen instruktiven Einblick in die interessantesten Phasen des Kampfes zwischen Orthodoxie und Lehrerschaft um das Recht der Schule, einen pädagogischen Religionsunterricht erteilen zu dürfen; sie liefert den Beweis, daß in der Lehrerschaft das notwendige wissenschaftliche Rüstzeug zu diesem Kampfe vorhanden ist und daß in den einst Geknechteten das Selbstbewußtsein und das Verantwortlichkeitsgefühl so stark geworden ist, daß sie heute für sich das Recht als Sachverständige in Schuldingen zu gelten, mit Entschiedenheit in Anspruch nehmen. Die Frage des pädagogischen Religionsunterrichtes wird auch anderwärts früher oder später aktuell werden, darum ist es gut, sich beizeiten zu rüsten; das vorliegende Büchlein dient diesem Zwecke in hervorragendem Maße. —n.

Digitized by Google

Jahresrundschau auf dem Gebiete der naturkundlichen Literatur.

Von E. Walther.

II.

Sehr karg bedacht der Zahl nach ist diesmal der mineralogisch-geologische Unterricht. Nur zwei Werke liegen vor. Eins davon ist für den Schulgebrauch. Es ist

Baade, Fr., Gesteinskunde und Erdgeschichte. 3. Auflage. Halle, Schroedel. 2 M.

In der Vorrede stellt der Verfasser eine Reihe von Grundsätzen auf, mit denen man sich nur einverstanden erklären kann. Nicht ganz denselben Standpunkt kann man freilich den eigentlichen praktischen Ausführungen gegenüber einnehmen. Am besten gelungen ist noch der zweite Teil, die Erdgeschichte, bei der heimatliche Verhältnisse immer die Grundlage bilden. Weit weniger spricht dagegen der erste Teil an, die Gesteins- und Mineralkunde. Hier ist die stoffliche Darbietung vielfach recht leitfadenartig, ja bisweilen beschränkt sie sich sogar auf bloße notizenhafte Angaben. Damit ist aber Schülern oder jungen Lehrern, für die das Werk in erster Linie bestimmt ist, nur sehr wenig gedient, und bei andern Benutzern ist natürlich das Gleiche der Fall.

Gegen diese trockne Auffassung und Darstellung hebt sich um so vorteilhafter ab

Ruska, Dr., Geologische Streifzüge in Heidelbergs Umgebung. Leipzig, Nägele. 3.80 M.

Das Buch ist ein Musterbeispiel dafür, wie eine wirklich wertvolle Erkenntnis der Natur nur im Verkehre mit ihr selbst gewonnen werden kann. In geradezu vorbildlicher Weise zeigt es an den Ergebnissen einer Reihe von Exkursionen durch das oberrheinische Gebirgssystem, wie die dabei erworbenen Anschauungen die Grundlage bilden für eine Einführung in die Hauptfragen der Geologie. Das ist der rechte Weg, der zum Ziele führt. Solche Anleitungen brauchen wir, die uns die Sinne öffnen für das Verstehen unserer unmittelbaren Umwelt, die Augen, daß wir die alten steinernen Urkunden lesen und entziffern lernen, die Ohren, daß wir die Sprache dieser nur scheinbar stummen Zeugen gewaltiger Vorgänge in grauer Vorzeit vernehmen. Es wäre sehr zu wünschen, daß nach Art dieses trefflichen Buches auch für andere, geologisch reich gegliederte Teile Deutschlands ähnliche Führer geschrieben würden, die mit gleichem wissenschaftlichen Charakter gleiche pädagogische Eigenschaften verbänden.

Daß die Schulgartenfrage noch nicht das Interesse der pädagogischen Kreise verloren hat, beweist das Erscheinen zweier Schriften darüber.

Nießen, J., Der Schulgarten im Dienste der Erziehung und des Unterrichts. Düsseldorf, Schwann. 2.50 M.

Eine Menge Stoff ist hier zusammengetragen, der zur Frage des Schulgartens in mehr oder minder enger Beziehung steht. Daß dabei die theo-

Digitized by Google

retischen Erörterungen wesentlich hinter die praktischen Gesichtspunkte zurückgestellt werden, ist an und für sich nur zu billigen. Freilich brauchten deswegen die auf das Gebiet der Pflanzenphysiologie bezüglichen Darlegungen nicht so mangelhaft zu sein, wie sie es verschiedentlich sind. Auch könnten die angeführten Lehrbeispiele schon inhaltlich mehr vertieft und methodisch geschickter angefaßt sein, wenn sie wirklich den Anspruch auf Leistungen von vorbildlicher Art erheben wollten. Wenn auch in dem der eigentlichen Schulgartenpraxis gewidmeten Hauptteile manches recht Gute geboten wird, so kommt man doch bei einem Gesamturteile nicht um die Notwendigkeit herum, es aussprechen zu müssen, daß eine ernstliche kritische Sichtung dem Buche nur zum Vorteile gereichen könnte.

Einen befriedigenderen Eindruck gewinnt man von Schmitt, C., Der biologische Schulgarten. Freising, Datterer & Cie. 1 M.

Eine Biologie in nuce könnte man das Schriftchen nennen. Indem es ein ausgeführtes Beispiel für eine nach biologischen Gesichtspunkten vorgenommene Einrichtung des Schulgartens aufzeigt, gibt es zugleich in kurzer Skizze das hierfür in Frage kommende fachwissenschaftliche Material. Eine schätzenswerte Zugabe ist der Anharg, enthaltend 80 biologische Aufgaben, die im Schulgarten gelöst werden können. Wenn auch die Deutung der einzelnen Erscheinungen in der Lebensführung der Pflanzen nicht in allen Stücken wissenschaftlich einwandfrei ist, so kann man doch aus dem hübschen Büchlein für die Unterrichtspraxis gar manches lernen.

Wenden wir uns von den der eigentlichen praktischen Schultätigkeit gewidmeten Büchern nunmehr zu denen, die sich die Weiterbildung der pädagogischen Theorie angelegen sein lassen. Da beansprucht das meiste Interesse zweifellos Rothe, K., Der moderne Naturgeschichtsunterricht. Beiträge zur Kritik und Ausgestaltung. Leipzig und Wien, Tempsky. 5 M.

Angesichts der Tatsache, daß die Reformarbeit auf dem Gebiete des naturkundlichen Unterrichts gegenwärtig zu einem gewissen Abschlusse gekommen zu sein scheint und sich, statt in die Tiefe zu gehen, mehr in die Breite zu verlieren droht, darf es für das vorliegende Werk als ein verdienstvolles Unternehmen angesehen werden, sich auf den Boden kritischer Besinnung zu stellen und sich einmal die Fragen vorzulegen: Wo stehen wir zurzeit eigentlich? Wie sind wir dahin gekommen? Wie bewähren sich die modernen methodischen Errungenschaften? Was bleibt für die Zukunft zu tun übrig? Indem diese Fragen das Arbeitsprogramm bilden, wird ihnen nun auf den verschiedensten Teilgebieten des naturwissenschaftlichen Unterrichts nachgegangen. Ein allgemeiner Teil befaßt sich zunächst mit Geschichte, Kritik und Grundsätzen der Methodik des Naturgeschichtsunterrichts. In vielfacher Beziehung darauf aber wird im speziellen Teile eine Anzahl der wichtigsten Einzelprobleme der Unterrichtspraxis monographisch behandelt, wobei durch die reichen Literaturangaben immer der Gesichtspunkt einer objektiven Verbindung mit anderweitigen Auffassungen gewahrt bleibt. Indem so Theorie und Praxis miteinander in die engste Beziehung gebracht werden, wird eine grundlegende Orientierung erzielt und damit eine wohlfundierte Stellungnahme innerhalb des gesamten in Betracht kommenden

Digitized by Google

Gedankenkreises ermöglicht. Wem darum zu tun ist, sich einen klaren geordneten Überblick über den modernen Naturgeschichtsunterricht zu verschaffen und einen auf selbständiges, gediegenes, fachmännisches Urteil begründeten Standpunkt den einzelnen Richtungen gegenüber zu gewinnen, der sei auf dieses Buch nachdrücklich hingewiesen.

Eine andere, gleichfalls bedeutsame Erscheinung ist Lay, Dr. W. A., Methodik des naturkundlichen Unterrichts. 3. Auflage. Leipzig, Nägele. 2.40 M.

An Schriften über diesen Gegenstand ist fürwahr kein Mangel; aber meist gleichen sie inhaltlich einander wie ein Ei dem andern. Demgegenüber ist es erfreulich, zu sehen, daß der Verfasser einmal selbständige Gedankenbahnen beschritten und neue Gesichtspunkte aufgestellt hat, von denen aus er seinen Stoff betrachtet. Insbesondere sind es die Ergebnisse der experimental-psychologischen Forschung, die ihm als Grundlage dienen müssen zur Aufstellung seiner didaktischen Hauptforderungen. Nicht der Stoff, sondern das Kind mit seinen Bedürfnissen für das Leben wird so zum Maßstabe gemacht für alle Entscheidungen, die bezüglich unterrichtlicher Maßnahmen zu treffen sind. Wenn dabei nun auch in verschiedenen Einzeldingen ein Standpunkt vertreten worden ist, bezüglich dessen man begründeterweise auch anderer Meinung sein kann, so ist doch das Buch in der Gesamtheit seiner Auffassung ein solches, das man zur Orientierung über den in ihm behandelten Gegenstand nur empfehlen kann.

Schließlich seien hier noch zwei kleinere Arbeiten genannt:

Gleisberg, R., Morphologie, Biologie, Systematik. Leipzig, Siegismund & Volkening. 0.60 M. Häckel, Prof. Dr., Alte und neue Naturgeschichte. Jena, Gustav Fischer. 0.60 M.

Das erste Schriftchen strebt ein pragmatisches Verständnis der Reformbewegung auf dem Gebiete des naturkundlichen Unterrichts an. Es will zeigen, wie aus der allgemeinen pädagogischen Zeitlage heraus die Notwendigkeit dieser Reform sich unmittelbar ergab. Gleichzeitig aber will es dabei warnen vor einer ungerechtfertigten Mißachtung des Alten und einer einseitigen Überschätzung des erworbenen Neuen. Spricht hier der Pädagog, so nimmt in der zweiten Schrift der Fachmann auf naturwissenschaftlichem Gebiete das Wort. Er gibt einen großzügigen Überblick über die allgemeinen Fortschritte der biologischen Naturwissenschaft im vergangenen Jahrhunderte. Daß dabei besonders des Anteils all der hervorragenden Geister gedacht wird, die während dieser Zeit zur Universität Jena in Beziehung gestanden haben, liegt im Charakter einer Festrede zur Jubelfeier der Thüringer Hochschule begründet. Kann natürlich auch ein Überblick nicht eigentlich eine tiefer gehende Einführung vermitteln, so ermöglicht er doch andrerseits ein deutlicheres Hervortreten der großen Momente und der zwischen ihnen obwaltenden innern Beziehungen.

Als eine und zwar richtige Spekulation auf das in hohem Grade naturwissenschaftlich gerichtete Interesse unsrer Zeit, aber auch als den Ausdruck der löblichen Bestrebung, die Kenntnis der Natur in unserm Volke nach Kräften zu vertiefen und zu erweitern, kann man es ansehen, daß von Jahr zu Jahr die volkswissenschaftlich gehaltene Literatur in beständig sich steigern-

Digitized by

dem Grade zunimmt. Für diesmal liegen folgende Erzeugnisse gedachter Art vor:

Meerwarth, H., Lebensbilder aus der Tierwelt. Leipzig, R. Voigtländer. 2 Bände à 12 M.

Das ist ein Werk, das um seiner vorzüglichen Qualitäten willen billig an der Spitze dieser Gruppe zu stehen hat. Bildet es doch in der volkstümlichen naturwissenschaftlichen Literatur des vergangenen Jahres in der Tat einen Höhepunkt, und zwar sowohl hinsichtlich seines Textes, als auch besonders seiner Illustrationen. Was diese letzteren anlangt, so sind das nicht die gebräuchlichen, vom Tiermaler nach einer mit flüchtigem Blicke erhaschten Skizze ausgeführten Bilder, in denen mehr die Individualität des Künstlers als die des Tieres zum Ausdruck kommt. Vielmehr sind es photographische Aufnahmen freilebender Tiere, auf die Platte gebannt von Beobachtern, die naturwissenschaftliche Bildung mit sicherem künstlerischen Blicke vereinigten. Dadurch ist es möglich geworden, Darstellungen des Tierlebens zu gewinnen, die an Treue, Lebendigkeit, fesselnder Eigenart ihresgleichen nicht haben und mit Recht als Natururkunden bezeichnet worden sind. Den Bildern ist ein begleitender Text beigegeben, der der Feder verschiedener Autoren entstammt. Mit Erfolg haben sie sich alle bemüht, ihr Bestes zu geben, und so sind Naturschilderungen entstanden, die an Plastik der Darstellung, dichterischem Stimmungsgehalt und Feinsinnigkeit der Auffassung den höchsten Anforderungen gerecht werden. Alles in allem: In Meerwarths Lebensbildern aus der Tierwelt ist sowohl für das Haus, als auch für die Schule ein Werk geschaffen, das für jeden, der es besitzt, eine reiche Quelle wissenschaftlicher Belehrung und künstlerischen Genusses bilden wird.

Umschau.

„Ich bin fest entschlossen, alles Bureaukratische aus der Schularbeit herauszubringen und jedem einzelnen die Bewegungsfreiheit zu verschaffen, deren er zur Entfaltung seiner Persönlichkeit bedarf." Diese Worte sagte der Kultusminister Dr. Holle bei der Einweihung des Bossedenkmals in Schreiberhau. Wir Lehrer legen diesen Worten allerdings noch einen ganz anderen Sinn bei, als der damals eben neuernannte preußische Kultusminister, denn der Umfang dessen, was wir als bureaukratisch ansehen, ist zweifellos viel größer als Dr. Holle annahm, und unser Ideal von der Lehrerpersönlichkeit ist sicher ein anderes als das seine; aber das Zeugnis kann man ihm nicht vorenthalten, daß er den Hauptschaden der heutigen Schule erkannt hatte als die Einschränkung und Unterdrückung der Persönlichkeit durch die Bureaukratie.

Trotz der kurzen Amtsführung als Kultusminister, die dazu durch schwere Krankheit noch außerordentlich eingeschränkt wurde, erfreute er sich bei der Lehrerschaft großer Sympathien, weswegen man ihn ungern scheiden sieht. Die Zuneigung der Lehrerschaft ist ihm nicht mühelos zuteil geworden, sondern er hat sie sich verdient durch die Gewissenhaftigkeit, die ihn auszeichnete,

Digitized by Google

die ihn veranlaßte jede Deputation zu empfangen, um sich zu informieren. Besonders aber hat er sich den Dank der preußischen Lehrerschaft erworben durch das Besoldungsgesetz, das zwar seinen Namen nicht trägt, das aber in seinen Grundzügen von ihm geschaffen worden ist.

Die Reform der Mädchenbildung gab ihm Gelegenheit, moderne Ideen in die Praxis umzusetzen; freilich hat er damit nicht allgemein Beifall gefunden.

Außerordentlich vorsichtig benahm sich Dr. Holle bei der weiteren Durchführung der Fachaufsicht, allerdings wurde ihm hier auch seitens der Konservativen und des Zentrums der heftigste Widerstand entgegengesetzt.

Berechtigtes Erstaunen und fröhliche Zustimmung fand in Lehrerkreisen eine neue Verordnung für den Unterricht in Volksschulen, die davon Zeugnis ablegt, daß er den Wünschen der Schulreformer nicht abgeneigt war, ihnen im Gegenteil sehr weit entgegen kam. Die Verordnung ist in mehr als einer Hinsicht interessant und ihre Bekanntgabe im vollen Wortlaut ehrt den geschiedenen Minister mehr als jedes Lob in Worten, weswegen hiermit ihr Abdruck erfolgt.

1. Die Lehr- und die Stoffpläne enthalten nicht selten zu viel Unterrichtsstoff, wodurch die gründliche Durcharbeitung beeinträchtigt und so die Gefahr einer nur oberflächlichen Aufnahme der Lehrstoffe herbeigeführt wird; deshalb ist der Umfang des Stoffes zu beschränken. — 2. Das Unterrichtsverfahren vollzieht sich zu viel nur in Form von Frage und Antwort; der Selbsttätigkeit und den selbständigen Leistungen der Kinder; dem selbständigen Zusammenfassen, Vortragen, Rechnen, Messen, auch dem selbständigen Niederschreiben usw. ist mehr Raum zu geben. — 3. Die Besprechung der Lehrstoffe soll nicht zu einer Zersplitterung der Stoffe in Einzelheiten führen. Es kommt mehr auf die Erfassung der Hauptgedanken unter Inanspruchnahme der Mittätigkeit der Kinder an. — 4. Den Übungen im mündlichen und schriftlichen Ausdrucke ist besondere Sorgfalt zuzuwenden. Die Kinder sollen befähigt werden, ihre Gedanken verständlich und sprachlich richtig darzulegen. Mechanisches Einüben ist dabei zu vermeiden, vielmehr Freiheit in der Form der Darstellung zu gewähren und nur das sachlich oder sprachlich Unrichtige zu verbessern. — 5. Was den Religionsunterricht betrifft, so ist unter Beachtung der aufgestellten Lehrpläne dahin zu wirken, daß eine Überhäufung mit Unterrichtsstoff vermieden wird, um nicht die religiös-sittliche Einwirkung auf die Kinder zu beeinträchtigen. Geistloses Einlernen soll nicht Platz greifen. Bei der gedächtnismäßigen Aneignung der Religionsstoffe ist ein Übermaß zu vermeiden. — 6. Da für das Rechnen die Beachtung der Bedürfnisse des Lebens von bestimmtem Einfluß ist, muß auf Rechenfertigkeit, auf Selbständigkeit in der Lösung der Aufgaben, sowie bei Stellung der Aufgaben auf Berücksichtigung der tatsächlichen Verhältnisse des Lebens gehalten werden. Die Rechenbücher sollen fortan diesen Vorschriften entsprechen. Der Stoff soll wesentlich beschränkt werden und namentlich Übungsaufgaben aus dem praktischen Leben mündlich und schriftlich geübt, auch der Schüler zur Lösung dieser Aufgaben selbständig geübt werden. — 7. Die Heimatkunde ist überall sorgfältig zu pflegen. — 8. Im Geschichtsunterricht sind die Darstellungen

Digitized by

aus der älteren und mittleren deutschen Geschichte auf die wichtigeren Lebensbilder zu beschränken. Das Hauptgewicht fällt auf die neuere vaterländische, insbesondere auf die preußische Geschichte. Entsprechend den Forderungen der Gegenwart dürfen auch Deutschlands Kolonien und Weltverkehr, sowie wichtige Verkehrsmittel und Handelsverbindungen nicht unberücksichtigt bleiben.

Eine unangenehme Erinnerung an ihn möchte ich nicht unterdrücken: das ist die Erinnerung an die energische Unterstützung, die der Liegnitzer Regierung in ihrem Kampfe gegen die „Gesellschaft zur Verbreitung für Volksbildung" zuteil wurde. Das damalige Verhalten wie seine ganze Amtsführung zeigte deutlich, daß er ein Blockminister war, der nicht nur liberale, sondern auch konservative Politiker zufriedenstellen sollte. Dieser Umstand war auch die Ursache zu einer gewissen Unentschiedenheit, die seine ganze Amtsführung charakterisiert. Trotzdem gehört Dr. Holle zu den wenigen preußischen Kultusministern, deren sich die Lehrerschaft gern erinnern wird, und ihre herzlichen Wünsche für seine baldige Genesung begleiten ihn beim Scheiden von seinem schweren Amte.

Zum Nachfolger ist Herr Trott zu Solz bestimmt, man weiß nichts von ihm, das über seine künftige Amtsführung Aufschluß geben könnte, aber das Prophezeien dürfte hier nicht allzuschwer sein. Man wird nicht daneben greifen, wenn man ihn für den Mann des schwarzblauen Blocks hält, die Wahrscheinlichkeit spricht in hohem Maße dafür.

Die Gelegenheit dürfte bald kommen, bei der er zeigen muß, wes Geistes Kind er ist.

In der vorigen Umschau mußte scharfe Kritik geübt werden an dem Kommunalliberalismus der bayrischen Städte, dessen Vertreter im Landtage anders reden als sie zu Hause handeln, und unmittelbar danach wird in Berlin, der Hochburg des Kommunalfreisinns, dasselbe Trauerspiel noch einmal aufgeführt.

Der Kampf ums Gehalt in Berlin hat Formen angenommen, die das Normalmaß — und wir sind an manches gewöhnt — bei weitem überschreiten. Die Beschlüsse der Stadtverordnetenversammlung, von denen die Berliner Lehrerschaft eine durchgreifende Verbesserung der ungünstigen Magistratsvorlage erwartete, haben eine schwere Enttäuschung zur Folge gehabt, die in einer Vereinsversammlung am letzten Tage vor den Ferien in elementarer Weise zum Ausdruck kam. Referat und Debatte lassen an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig. Die von der Versammlung geübte freimütige Kritik richtet sich gegen den Oberbürgermeister, der in wegwerfender Weise über die junge Lehrerschaft so geurteilt hatte: „Ich frage Sie, in welchem Stande kommen Leute in solch jungen Jahren vor, unfertige Menschen, die noch lernen sollen, die ein solches Gehalt beziehen? (1600 M.! D. V.) Können solche Leute ein höheres Gehalt beanspruchen?" Mit Recht macht der Referent darauf aufmerksam, daß gerade der Oberbürgermeister dafür sorgen mußte, daß nicht „jungen unfertigen Leuten" die Kinder der Berliner Bürger anvertraut werden dürften. Im übrigen hält der Berliner Lehrerverein „den Herrn Oberbürgermeister nicht für sachverständig genug, ein derartiges Urteil abgeben zu können, vielmehr bedauert er auf das lebhafteste, daß das einzige sachverständige Mitglied des Magistrats, der be-

Digitized by Google

rufene Vertreter der Schule und der Lehrer, der Herr Stadtschulrat Dr. Fischer, den Herrn Oberbürgermeister nicht besser über die Qualität der Berliner Lehrer aufgeklärt hat". Damit richtet sich in zweiter Linie die Kritik gegen den Stadtschulrat, der behauptet hat, „die Vorzüge, in Berlin als Lehrer angestellt zu werden, seien so groß, daß sich trotz niedrigerer Gehälter (als in den Vororten, d. V.) genügend Bewerber finden werden." Es ist psychologisch interessant, zu beobachten, wie Leute, die ebensoviel Tausende von Mark und mehr an Gehalt beziehen und für sich für angemessen erachten als die Lehrer Hunderte, diesen durch nichts gerechtfertigten Unterschied als selbstverständlich annehmen. Als dritter wird der Herr Cassel ins Gebet genommen, der als freisinniger Wortführer im Landtage so schöne Worte fand, denen die preußischen Lehrer bisher leider Glauben schenkten. Zur Charakterisierung des Herrn Cassel müssen wir die Ausführungen zweier Debatteredner hier mitteilen: N. Flügel: Wer hat im Abgeordnetenhause am schärfsten den Studt'schen Bremserlaß bekämpft? Herr Cassel. Wer hat sich im Abgeordnetenhause am lebhaftesten gegen die Grenze von 900 M. für die Ortszulagen gewandt und ist für mindestens 1000 M. Ortszulage eingetreten? Herr Cassel. Das Bild ändert sich im Sitzungssaal der Stadtverordneten. Wer sträubt sich gegen die volle Ortszulage von 900 M.? Wer ist gegen eine Gleichstellung der Lehrer mit den Sekretären? Wer tritt für eine Skala ein, die gerade in den unteren und mittleren Dienstjahren unzulänglich ist? Verwandlungskünstlern klatscht man auf Variétébühnen Beifall, im politischen Leben aber wendet man sich von ihnen ab. An der Lehrerschaft wird es liegen, die Konsequenzen zu ziehen. Der kommunalpolitischen Reaktion, zu deren Führern Herr Cassel gehört, keinen Finger mehr. In unserer Zahl sind wir im kommunalpolitischen Leben eine Macht. Zeigen wir uns als Macht. Dazu gehört, daß wir uns mit denen verbinden, die in gleicher Lage sind, mit den übrigen Beamten. Auf in den Kampf gegen die kommunalpolitische Reaktion!

Rektor Kähler: Ich will Herrn Cassel nicht in Schutz nehmen gegen Herrn Flügel, der soeben seinen Ruhmeskranz zerpflückt hat. Es kann das Doppelspiel des Herrn Cassel gar nicht gründlich genug gekennzeichnet werden. Ich selbst werde nach den Sommerferien mit diesem Herrn noch an anderer Stelle abrechnen, mit Würde und Anstand, aber in aller Gründlichkeit. Uns gegenüber ist immer der Vergleich mit anderen zurückgewiesen worden; aber bei den Magistratsbeamten paßte es den Herren zu vergleichen. Um den Beamtenstand in Berlin auf der erforderlichen Höhe zu erhalten, müsse man mindestens so viel geben wie die Vororte; bei den Lehrern hat man diese Sorge nicht. Und doch ist es gerade für die Stadt doppelt bedeutungsvoll, daß die Lehrer und Erzieher der Jugend sittlich und intellektuell auf der Höhe stehen. Wer das nicht einsieht und nicht mit allen Mitteln anstrebt, dem fehlt jede Spur der rechten Wertschätzung der Lehr- und Erziehungsarbeit. Nicht nur das Gefühl der Bitterkeit und Trauer, sondern auch das Gefühl der Verlassenheit muß uns beschleichen. Verlassen sind wir auch von dem berufensten Vertreter der Lehrerschaft im Magistrat, dem Stadtschulrat. Er hat es wohl verstanden, mit Hilfe der Lehrer eine Glanzleistung im Zirkus Busch zustande zu bringen; er hat es verstanden, mit den Leistungen

Digitized by Google

der Lehrer eine Schaustellung, die letzte Zeichenausstellung, zu veranstalten; aber tief zu bedauern ist es, daß er nicht nach dem Ruhme gegeizt hat, sich das Vertrauen und die Herzen der Tausende ihm unterstellter Lehrer zu erobern. Für die Zukunft werden wir der eigenen Kraft vertrauen und den Kampf aufnehmen nach links und rechts, nicht im Berliner Lehrerverein; der kann keine Politik treiben; aber in der schulpolitischen Vereinigung mögen sich alle diejenigen sammeln, die aus der uns widerfahrenen Behandlung die Konsequenzen durch die Tat ziehen wollen.

Die Versammlung faßte folgende Beschlüsse:

1. „Der Berliner Lehrerverein erhebt gegen die Behandlung der Besoldungsvorlage durch die Stadtverordnetenversammlung in ihrer außerordentlichen Sitzung am 29. cr. Protest.

   Nach der Vorlage des Magistrates mit ihren geringfügigen Verbesserungen durch die Stadtverordnetenversammlung soll die Besoldung jetzt so geregelt werden, daß der Berliner Lehrer in seinem Gehalt gegen seinen gleichaltrigen Kollegen in Charlottenburg, Schöneberg und Wilmersdorf um 200 M. zurückbleibt. Zu demselben Zeitpunkt, wo die städtischen Körperschaften das Gehalt der Magistratsekretäre durchschnittlich um 576 M., das der Bureauassistenten um 487 M. aufbessern, soll das Lehrergehalt im Durchschnitt nur um 320 M. erhöht werden. In der Sache und ebenso in der Form wurden die Lehrer im Gegensatz zu den übrigen städtischen Beamten bei dieser Gelegenheit derart behandelt, daß sie sich zurückgesetzt und schwer gekränkt fühlen müssen.

   Der Berliner Lehrerverein beschließt, in dieser Frage die Entscheidung der Königlichen Staatsregierung anzurufen.

2. An die Königliche Schulaufsichtsbehörde wird eine Petition gerichtet, in der gebeten wird, die von den städtischen Körperschaften beschlossene Neuordnung der Lehrergehälter nicht zu bestätigen, die Stadt Berlin vielmehr anzuhalten, die Lehrergehälter mindestens so zu gestalten wie diejenigen Vororte, die mit Berlin eine wirtschaftliche Einheit bilden.

3. An den Herrn Oberpräsidenten wird eine Petition um eine höhere Bemessung der Mietsentschädigung abgesandt."

Der Kommunalliberalismus Casselmanns in Bayreuth und der Cassels in Berlin gleichen einander wie ein Ei dem andern und die Vertreter desselben ebenfalls; nur der Dialekt ist bei beiden verschieden. Wir Lehrer haben keine politische Partei, auf die wir uns verlassen können.

Die beiden Debatteredner schlagen eine entschiedene kommunalpolitische Betätigung der Lehrerschaft vor und der erste eine Verbindung mit den Beamten in gleicher Lage.

Die Beamtenvereinigungen liegen jetzt gewissermaßen in der Luft; sie schießen wie Pilze empor. Alle Welt war erstaunt, als in Berlin der große Beamtentag stattfand.

Sind diese Beamtenvereinigungen ein Fortschritt? Die Antwort darauf ist sehr schwer. Ich halte sie für notwendig. Sie bezeichnen ein gewisses

Digitized by Google

Stadium in der politischen Entwickelung Deutschlands. Die Beamtenschaft und Lehrerschaft hat erst jetzt die Solidarität ihrer Interessen erkannt.

Die politischen Parteien sind keineswegs entzückt von dem Entstehen der Beamtenvereinigungen und sie urteilen von ihrem Standpunkte aus ganz recht, wenn sie die Beamtenwahlvereine usw. als „überflüssige Gründungen" ansehen. Durch große Interessenvereinigungen werden die Parteien zu taktischen Rücksichten gezwungen, die ihnen unter Umständen sehr unbequem werden können. Das klassische Beispiel bietet die konservative Partei im Schlepptau des Bundes der Landwirte. Politische Parteien büßen durch große Interessenvereinigungen unter Umständen ihre Selbständigkeit ein und dieser Gefahr wollen sie im Anfange begegnen.

Aber wir Beamten und Lehrer allein können die Entwickelung nicht aufhalten. Alle anderen Gruppen haben sich zusammengeschlossen; wir Beamten und Lehrer allein stehen uns noch zum Teil als feindliche Brüder, zum mindesten aber gleichgültig gegenüber. Warum sollen wir nicht auch zusammentreten und unsere gemeinsamen Interessen gegenüber den anderen vertreten? Anfänge, verheißende, sind schon da. Freilich leicht ist die Sache nicht, denn der Wirksamkeit der Beamtenvereinigungen sind durch Gesetz und öffentliche Meinung ziemlich enge Schranken gesetzt, die erst vorsichtig auf das richtige Maß zurückgeführt werden müssen, soweit die öffentliche Meinung in Frage kommt. In der heutigen Zeit, wo nur noch Massenwirkungen Eindruck machen, ist der Zusammenschluß eine Notwendigkeit geworden. —n.

Notizen.

Gegen die Schundliteratur. Anläßlich der Kantateversammlung des Börsenvereins der deutschen Buchhändler wurde von dieser einflußreichen Vereinigung Stellung zur Frage der Schundliteratur genommen. A. Franke, Bern (der Verleger der im Fibelaufsatz herausgehobenen Greyerz-Fibel) brachte folgende Resolution ein: Die Hauptversammlung des Börsenvereins der Deutschen Buchhändler spricht ihr tiefes Bedauern aus über das unheimliche Anwachsen einer traurigen Schundliteratur, die, durch keine Rücksichten auf das Volkswohl, durch kein Verantwortlichkeitsgefühl für die geistige und körperliche Gesundheit der Jugend gezügelt, die niedrigsten Triebe der menschlichen Natur entfesselt und die sittlichen Grundlagen unserer Kultur ernstlich gefährdet. Die heute in Leipzig versammelten Vertreter des Buchhandels Deutschlands, Österreichs und der Schweiz lehnen jede Gemeinschaft mit den Erzeugern und Verbreitern solcher volksvergiftenden Literatur ab und erklären es als die selbstverständliche Pflicht eines rechten Buchhändlers, sich durch intensivste Vertretung guter, durch Bekämpfung schlechter Literatur mit allen Kräften an der Ausrottung des unser Volk bedrohenden Übels zu beteiligen. Die Resolution fand einstimmige Annahme.

Ein Stück positive Arbeit gegenüber dem volksvergiftenden Einfluß der Schundliteratur hat die freie Lehrervereinigung für Kunstpflege in Berlin übernommen. Sie gibt bei Enßlin & Laiblins, Reutlingen, eine Sammlung von billigen (M. —.10.) und gediegenen Schriften unter dem Titel „Bunte Bücher" heraus, die dem Schund das Wasser abzugraben versuchen. Auswahl und Ausstattung sind ausgezeichnet. Es erwächst allen Kreisen, denen das Wohl der Jugend am Herzen liegt, die Verpflichtung, für eine Verbreitung der auch äußerlich wirkungsvoll (buntes Titelbild) auftretenden Hefte zu sorgen. Wir werden in unserer Literaturübersicht noch näher auf das Unternehmen eingehen.

Digitized by Google

R. Voigtländers Verlag Leipzig.

Bauerngarten. Von Marianne Knapp.

Digitized by Google

20. Jahrgang 1908/1909 **Neue Bahnen** Heft 12 September 1909

Zur weiteren Ausgestaltung des Lesestoffes.

Von G. Roscher-Heidenau.

Unter den Lehrmitteln, deren Gebrauch die Schule aus alter Väterzeit bis in unsre Tage herauf mitgebracht hat, nimmt im Hinblick sowohl auf sein Alter als auf seine Bedeutung im Organismus der Schularbeit unstreitig das Lesebuch die erste Stelle ein. Und ob dasselbe auch im Lauf der Jahrhunderte viele und tiefgreifende Umwandlungen hat durchmachen müssen, um den jeweiligen, durch den Fortschritt in der pädagogischen Erkenntnis bedingten, gesteigerten Ansprüchen zu genügen und sich bis zu dem nunmehr erreichten Grad gewisser Vollkommenheit zu entwickeln, ist es im Grunde doch geblieben, was es war, ein Lesebuch.

Alle Arbeit unsrer Vorfahren und Kollegen in Ehren! Alle Hochachtung vor ihrem redlichen Bemühen, ihren Kindern Bestes zu geben! Ob aber in unsrer Zeit, die im Hinblick auf den letzten Zweck der Erziehung ganz neue, wesentlich andre Anforderungen an die Schule stellt, das Lesebuch in seiner gegenwärtigen Gestalt noch seine ihm darnach zufallende Aufgabe erfüllen kann, und — falls gefunden wird, daß dies nicht oder doch nicht in ausreichendem Maße der Fall ist — wie diesem Umstande abgeholfen werden könnte, davon soll im folgenden die Rede sein.

Das Lesebuch hat sich als Schulbuch dem allgemeinen Zwecke der Schule unterzuordnen; derselbe liegt in der Erziehung der Kinder.

Der Begriff der Erziehung aber ist in unsrer Zeit mit einem etwas anderen Inhalte erfüllt worden.

Hatte die Erziehung früher mehr eine moralische Tendenz, lag ihr Ziel mehr in der Gewöhnung des Zöglings zur Tugendhaftigkeit und bedeutete ihr Tugendhaftigkeit: Tauglichkeit der Seele zu dem ihr von Gott bestimmten Berufe, welcher Zustand in seiner Vollkommenheit freilich erst im Jenseits eintreten kann,

so weicht der Charakter des neuen Erziehungsbegriffs von jenem insofern ab, als die neue Erziehung eine mehr lebenspraktische Tendenz verfolgt, die Ausbildung des Zöglings zur Tüchtigkeit im Auge hat und in dieser Tüchtigkeit, d. h. in der Tauglichkeit

Digitized by Google

des ganzen Menschen für Aufgaben der Gegenwart im Interesse der fortschrittlichen Aufwärtsentwickelung des Menschengeschlechts, die Tugendhaftigkeit sieht, zu deren höchsten Stufen, dem edelsten Menschentum, jeder schon während seines Erdendaseins gelangen kann. „Die Zeiten haben sich gewandelt. Schön und gut mußten die Menschen der Klassikertage sein. Heute lautet die Parole tüchtig und wahr.“[1]) Die neue Erziehung will den jungen Menschen zum bewußten, tatkräftigen Förderer der Aufwärtsbewegung seines Geschlechts heranbilden.

Dieser Wandel im Inhalte des Erziehungsbegriffs hat seinen natürlichen Grund in dem großen allgemeinen Wandel unsrer Lebensverhältnisse. „Können wir in der Entwickelung dieser neuen Erziehung eine Verbindung mit der übrigen Entwickelung unsrer staatlichen Verhältnisse finden, so wird sie ihren isolierten Charakter verlieren und wird aufhören, eine Angelegenheit zu sein, die nur zwischen überscharfsinnigen Pädagogen und einzelnen Schülern besteht. Sie wird sich dann als einen Teil, ein Stück der allgemeinen sozialen Entwickelung darstellen und — wenigstens in seinen bestimmenden Zügen — als etwas Unvermeidliches. Daß eine derartige Revolution, wie sie sich in der kurzen Spanne Zeit der jetzt Lebenden, auf allen Gebieten — namentlich in den Naturwissenschaften — vollzogen hat, und von der selbst unsre moralischen und religiösen Vorstellungen und Interessen, das Konservativste, weil Innerlichste unsrer Natur, stark beeinflußt worden sind, nur äußerlich und in oberflächlicher Weise auf die gesamte Erziehungsweise wirken sollte, ist undenkbar.“[2])

Die Schule ist zu der Erkenntnis gekommen, daß sie, falls sie überhaupt noch ein für das Leben Bedeutsames darstellen will, mehr und mehr aus ihrer Reserve, ihrer Weltflucht und Weltfremdheit, heraustreten und sich aufs engste an das Leben anschließen und den Wandlungen der Lebensverhältnisse folgen müsse. Diese Wandlungen, dieses Fortschreiten vom erreichten Guten zum erkannten Besseren mit all seinen ungezählten Ursachen und Formen können wir kurz als „Kultur“ bezeichnen.

Die Schule hat darum den veränderten Begriff der Erziehung zu ihrem neuen Erziehungsprinzip erhoben, dem sie in der Gegenwart die praktische Durchführung zu geben anfängt.

---

[1]) Jarno Jessen. Nach Pestal.-Kal. 1908. S. 149.

[2]) Nach John Dewey, „Schule und öffentl. Leben“. Aus dem Englischen von Else Gurlitt. S. 2—4.

Digitized by Google

Wo liegt aber nun das eigentlich Bedeutsame dieses Wandels der Lebensverhältnisse? „Es besteht die Kultur in Wahrheit nicht aus ihren materiellen Tatsachen und Ergebnissen, sondern aus den Kräften, die diese Wirkungen hervorbringen. Das ist nicht schwer zu erkennen. Denken wir uns eine Stadt irgend eines kultivierten Reiches, etwa Deutschlands, die durch ein Naturereignis ganz und gar vernichtet würde, während es allen Bewohnern gelänge, sich zu retten, sicher würden wir sehen, wie bald genug an derselben Stelle oder doch in ihrer Nähe von neuem die Häuser emporwüchsen, Kulturbesitz aller Art aufgehäuft würde und endlich wieder eine Stadt daslände, der verschwundenen ähnlich, aber vielleicht noch verschönert und verbessert. Denken wir uns andrerseits, daß die Stadt erhalten bliebe, aber die Bevölkerung ausstürbe, und an ihre Stelle vielleicht eine Horde roher Australneger träte, kein Zweifel, daß mit den Menschen, von denen sie ausging, auch die Kultur verschwinden wird, und nur in traurigen Ruinen und dunklen Sagen eine schwache Erinnerung erhalten bleibt."[1])

Für die Schule ergibt sich aus diesen Erwägungen die Forderung, die Kinder nicht nur über Kultur und Kulturbewegungen zu belehren, ihnen Erscheinungen und Ergebnisse zu zeigen, sie dieselben verstehen und genießen zu lehren, sondern sie zu treuen Hütern der errungenen Kulturgüter, d. h. zu lebendigen Kräften heranzubilden, zu bewußten Arbeitern am Fortschritt, die auch den Willen haben, die Kultur weiterzuführen, ja die diesen Willen als den letzten Zweck ihres Daseins in der Gesellschaft auffassen.

Dazu ist erforderlich, daß wir die Kinder mitten hineinführen in die Kulturbewegungen ihrer Tage, daß wir sie lehren, den Pulsschlag ihrer Zeit zu fühlen, daß sie das Kulturwerden miterleben und mitempfinden, damit ihr Interesse zunächst den Erscheinungen der Gegenwart zugewendet ist, damit ihr Geist in erster Linie mit Gegenwärtigem sich beschäftige, damit ihr Tun seinen Grund, seinen Zweck und seine Mittel in Gegenwärtigem finde, damit ihr Wille an dem emporwachse, um deswillen wir den Charakter unsrer Jugend pflegen.

Auch vom rein praktischen Standpunkte gesehen, verdient die Gegenwart besondere Berücksichtigung, da erfahrungsgemäß das natürliche Interesse, das weiteste Tor, durch welches die Welt in unser Innerstes einzieht, den farbenfrohen Gegenwartsdingen mit weit größrer Intensität begegnet als irgend welchen Dingen der grauen Vergangenheit.

[1]) Heinr. Schurtz, „Urgeschichte d. Kultur". Zit. nach „Roland" 1907. S. 13.

Digitized by Google

Das Mittel nun, durch welches die Mehrzahl der Erwachsenen in dem durchaus notwendigen, allseitigen, ständigen Konnex bleibt mit den Kulturbewegungen ihrer Tage, ist die Presse.

Mögen es Tageszeitungen, Wochen- oder Monatsschriften, Zeitschriften im Dienste der Künste und Wissenschaften oder Unterhaltungsblätter sein, sie alle sehen es darauf ab, Mittler zu sein zwischen dem Menschen und der Kultur seiner Tage; und sie befolgen damit mehr oder minder bewußt die pädagogische Tendenz, den Menschen zu einem Faktor in unserm Kulturleben — und sei sein Anteil noch so gering — zu erziehen.

Gewiß ist „Schreiben ein Mißbrauch der Sprache und Lesen ein trauriges Surrogat der Rede". Aber wir sind selbst im eigentlichsten Sinne des Wortes „von Kindesbeinen an" so an Mißbräuche und Surrogate gewöhnt, daß unser modernes Leben eben auch ohne Presse nicht mehr denkbar ist. Und gute Belesenheit wiegt einen großen Teil des Mangels auf, den einer erfährt, dem andre Bildungsmöglichkeiten (Besuch von Schulen, Theater, bildender Umgang usw.) aus irgend welchem Grunde versagt sind.

Das, was dem Erwachsenen die gesamte Presse ist, müßte dem Kinde das Lesebuch, oder was ihm an dessen Stelle zu lesen in die Hand gegeben wird, sein.

Erfüllen diese Aufgabe in der Schule nicht die sogenannten realistischen Fächer? Gewiß suchen diese Fächer die Kinder mit dem Kulturleben ihrer Zeit bekannt zu machen, doch sehen sie es als Unterrichtsdisziplinen in erster Linie auf das verstandesmäßige Vertrautwerden, darauf ab, den Kindern einen gewissen Einblick und Überblick über bestimmte Wissensgebiete, über Tatsachen und Ergebnisse der Kulturarbeit zu geben, und sie beobachten dabei ein gewisses System und einen gewissen taktmäßigen Rhythmus (Revisionen, Prüfungen).

Zudem empfindet es der lehr- und stundenplanmäßig disziplinierte Betrieb des Unterrichts als Anachronismus und Deplazierung, wenn der Lehrer, angeregt durch irgendeinen Umstand, einmal auf Dinge zu sprechen kommt, die nicht „dran" sind, oder die weder im Lehrplan dieses Faches noch im Lehrplan der Schule überhaupt „stehen", die aber im Hinblick auf ihren kulturellen Wert unbedingt schulnotwendig sind.

Der Hauptzweck der Schularbeit, die Pflege von Gemüt und Willen, wird in den realistischen Fächern in den Hintergrund gedrängt. Was diese Fächer versäumen, muß m. E. das Lesen nachholen.

Das Lesen ist ein mehr in die Tiefe und in die Breite gehendes,

Digitized by Google

ruhendes, genießendes Verweilen bei einem Gegenstande, ein in erster Linie die produktiven Geisteskräfte (Phantasie) in Anspruch nehmendes und darum das Gefühlsleben ansprechendes Versenken in eine Sache. Das gilt für alle Stoffe, nicht nur für die dem Reich der eigentlichen Dichtung angehörenden.

Vom Kinde aus betrachtet, gleicht die Unterrichtsarbeit einem mühsamen, beschwerlichen, deswegen aber doch immerhin möglicherweise reizvollem Wegsuchen und Wegbahnen in unkultiviertem Neuland, das Lesen dagegen mehr einem frohen, genießenden Durchwandern schöner Täler, freundlicher Dörfer und Städte und lieblicher Auen.

Lesen, wobei das Denken der Kinder zu stark in Anspruch genommen, das Gefühlsmäßige aber weit weniger zur Geltung kommt, behagt den Kindern nicht und ist im allgemeinen nicht die Art des Lesens für den Menschen der Schulstufe.

Der Stoff muß im Lesestück in gewissermaßen flüssigem, geklärtem Zustande sich befinden. Das Lesen hat den Zweck, des Kindes ganze Persönlichkeit den Stoffen gegenüberzustellen und persönliche, intimere Beziehungen zwischen beiden herzustellen.

Machen wir uns aber damit nicht einer Überschätzung einerseits der kindlichen Fähigkeiten und anderseits der Bedeutung des Schullesens schuldig?

Ich denke: unsre Kinder würden eher zu einem vernünftigen Lesen kommen, wenn wir nicht von unten herauf so viele Lesebuch-Lesestunden hielten; wenn wir die Kinder beizeiten merken ließen, was „lesen" eigentlich ist. „Die guten Leutchen wissen nicht, was es einem für Zeit und Mühe gekostet, um lesen zu lernen. Ich habe achtzig Jahre dazu gebraucht und kann noch jetzt nicht sagen, daß ich am Ziele wäre."[1])

Wir können nicht früh genug unsre Kinder in das vernünftige Lesen einführen — ob das Lesen überhaupt im 1., 2. oder 3. Schuljahre beginnen soll, ist eine andere Frage —, welches darin besteht, daß das Gelesene im Leser aufs neue zur Wirklichkeit wird. Das sollen und können wir schon auf der untersten Lesestufe anstreben; Gansberg, die Dresdner und andre haben in ihren Fibeln gezeigt, wie das geschehen kann. Und wie der weitere Lesestoff zu gestalten wäre, um den hier gestellten Anforderungen zu genügen, dafür bieten uns unsre Modernen Muster genug. Als ein klassisches Beispiel dafür, das zugleich zeigt, wie man Kinder selbst an tiefste Probleme heranführen und dafür interessieren kann, sei hier nur Scharrelmanns „Dem denket nach"[2]) erwähnt.

[1]) Goethe z. Eckermann. 25. Jan. 1830.

[2]) Scharrelmann, „Fröhliche Kinder". Janssen, Hamburg. S. 150.

Digitized by Google

Für unsre Kinder sind die Hauptmerkmale des Lesens im Lesebuch folgende: Drei- bis viermal die Woche eine Stunde, Aufsuchen, nach oder außer der Reihe drankommen, einzeln und im Chor, scharf nachlesen, laut, Satzzeichen gut halten; lockre Beziehung zu anderen Stunden, was der Lehrer Konzentration nennt.

Und doch sollten die Merkmale sein: Möglichst jeden Tag etwas neues, was jeden angeht, was gestern wurde, was heute noch ist, und was du morgen schon selbst erleben, woran du morgen schon leiden oder dich freuen kannst.

In welch oberflächlichem, formalen Sinne zuweilen gegenwärtig noch das Lesen aufgefaßt wird, erhellt aus der Unterscheidung statarischen und kursorischen Lesens. Das letztere ist die Sanktionierung des gedankenlosen Lesens. Lesen ist Lesen, Aufnehmen geistigen Gutes durch die Schrift. Lesen, um das Mundwerk zu üben, brauchen wir nicht. Der Geist macht lebendig.

Die erhofften Wirkungen des Lesens werden eintreten, wenn wir uns eines Stoffes bedienen, der selbst Leben für das Kind ist und der es mitten hineinführt in das Leben der Gegenwart. In solchen Stoffen steht manchmal freilich das Beste zwischen den Zeilen, es ist das, was der Leser von seinem Persönlichen hinzuzutragen Gelegenheit und Veranlassung findet.

Es besteht also ein Unterschied, ob die Kinder in methodischer Unterrichtsarbeit mit den Kulturgütern geistig vertraut gemacht werden, oder ob sie auf dem Wege des Lesens in den Stoff hineindringen. Es ist das Lesen im Interesse einer allseitigen Bildung unbedingt notwendig; und das Lesen muß dem Kinde in der Schule das sein, was es dem Erwachsenen im ganzen Leben sein soll: Nahrungsmittel wie das tägliche Brot und Genußmittel, da der Mensch nicht vom Brot allein lebt.

Nach diesen über das Lesen im allgemeinen orientierenden Erwägungen frage ich: Erfüllt das **Lesebuch** als solches die ihm hiernach zufallende Aufgabe?

Unstreitig ist dieselbe zu eng und zu einseitig gefaßt, wenn man sie beispielsweise so formuliert:

„Das Lesebuch ist das Schiff, welches dem Kinde die hochdeutsche Sprache zuführt."

„Das Lesebuch soll dem Kinde ein vollständiges Magazin der verfeinerten Muttersprache sein." [1])

---

[1]) Dittes, „Schule d. Pädagogik". S. 660.

Digitized by

Damit erkennt man dem Lesebuch nur einen formalen, sprachbildenden Zweck zu; gewiß ist das ein Zweck, aber nicht der Zweck des Lesebuchs; denn die Sprache und die Sprachbildung ist etwas, was aus dem Verkehr mit geistigen Werten von selbst herauswächst. Meister der Sprache waren immer Meister der Sinne, der Anschauungen, der Gedanken. Neuere Lesebuchautoren fassen denn auch die Sprache der Kinder, auch der Abcschützen, in erster Linie als Inhalt auf.

Sehen wir uns einmal unsre Lesebücher in stofflicher Beziehung an. Was fehlt in ihnen, was in einem Lesebuch stehen könnte!

„Sie singen von Lenz und Liebe, von sel'ger, goldner Zeit,
Von Freiheit, Männerwürde, von Treu und Heiligkeit,
Sie singen von allem Süßen, was Menschenbrust durchbebt,
Sie singen von allem Hohen, was Menschenherz erhebt."

Und doch, meine ich, ist das Lesebuch nicht die ultima ratio der Lektüre unsrer Schulkinder.

Der Stoff des Lesebuchs hat im ganzen den Charakter erstarrter Vergangenheit und nicht, wie es sein sollte, den lebendiger Gegenwart, und das Lesebuch gewährt Gegenwartsstoffen keinen Eintritt. Um diese Tatsache recht zu begreifen, denke man an die vielen, oft unveränderten Auflagen mancher Lesebücher. Da bildet ein- und dasselbe Lesebuch Generationen hindurch die Lesekost der Schuljugend, als ob die Welt nie etwas neues erlebte: und doch sagen wir in einer andern Stunde, jeder Tag sei ein neuer Schöpfungstag. Ist es da wohl zu verhüten, daß der Lesestoff in den Augen der Kinder zu einer erstarrten Vergangenheit werden und es dem Kinde vorkommen muß, als stünde am Ende jedes seiner Lesebücher:

„Kleiner, schreib Dir's hinters Ohr:
Also war's in alten Zeiten,
Heute kommt das nicht mehr vor." (Baumbach.)

Ein zweiter Grund, der mir das Lesebuch als ungeeignet erscheinen läßt, seinen eigentlichen Zweck zu erfüllen, liegt in dem Umstande, daß in dem Lesebuch der gesamte Lesestoff für ein Jahr zusammengebunden den Kindern auf einmal vorgelegt wird. Ja viele unsrer Lesebücher sind gar für den Gebrauch in zwei oder mehr Schuljahren berechnet.

Wer sollte aber nicht aus eigner Erfahrung wissen, mit welcher Begier man über ein neues Buch herfällt, um zu sehen, was alles es einem zu erzählen hat. Und wenn das nicht so ist, dann stehen eben Leser und Buch nicht im richtigen Verhältnis zueinander.

Digitized by Google

Dergleichen Geister sind doch auch unter unsern Kindern nicht zu selten, die in kurzer Zeit über den Inhalt ihres neuen Lesebuchs so orientiert sind, daß sich ihr Herz von dem nun bekannten wegwendet und nach neuem verlangt, und im zweiten Jahre ist bei vielen und gerade bei den bessern Lesern der Klasse kein lebendiges Interesse an den Lesestücken mehr zu erwarten, und das ist umso bedauerlicher, als es natürlich ist. Man braucht inbezug auf den Lesebuch-Lesefleiß unsrer Jugend durchaus nicht zu optimistisch zu denken; Lehrer, Nichtlehrer und Kinder jedoch haben mir die oben erhobenen Bedenken bestätigt.

So sehr ein Lehrer im Anfang solchen Leseeifers seiner Kinder sich freuen möchte; es kommt die „Stunde" (laut Lehrplan), da er wünscht, die Kinder möchten nicht so fleißig in ihrem Lesebuch gelesen haben, nämlich dann, wenn er ihnen mit einem funkelnagelneuen Lesestück aufwarten will, und sie begegnen ihm mit dem freudigen Geständnis: das habe ich schon gelesen. Sie ergreifen das Wort und zerstören dadurch, daß sie den vom Lehrer eingeschlagenen Gang der Darbietung durch ihre Einflechtungen und Verschiebungen einzelner Züge irritieren, die ganze geschlossene Wirkung des Stoffes; und das Beste vom Lesestoff, der Reiz der Neuheit, der ihn erst begehrenswert macht, ist schon dahin; und in einem der schönsten und fruchtbarsten Zweige am Baume der Schularbeit beginnt der Saft zu stocken.

Es ist also ein weiterer Fehler, unsern Kindern eine so gewaltige Menge Stoff auf einmal in Gestalt eines Lese*buchs* vorzulegen und sie nur von Zeit zu Zeit an dasselbe wie an eine Tränke heranzuführen, an der sie doch zu jeder Zeit nach Belieben sich satt trinken dürfen. Es ist andrerseits ein Fehler, die unter dem Reiz der Neuheit sich herandrängenden Stoffe dem Gange des übrigen Unterrichts zuliebe zurückzuhalten.

Eine rechte Würdigung des eigentlichen Wesens und des eigentlichen Zweckes des Lesens und eine weise Ausbeutung des Interesses, das im Reiz der Neuheit seinen Ursprung hat, wird erst eintreten können, wenn man einmal den Gedanken des Lese-*Buchs* fallen läßt.

Damit käme man vielleicht zugleich zu einer besseren Kultivierung eines für das Lesen wenn auch nicht gerade wesentlichen, so doch hochbedeutsamen Teiles unsrer Lesebücher, der Abbildungen. Es läßt sich nicht leugnen, die meisten unsrer Lesebücher kommen mit ihren Abbildungen trotz des löblichen Bestrebens, möglichst Gutes zu bieten, in Anbetracht des gegenwärtigen Standes der Reproduktionstechnik über eine gewisse Ärmlichkeit nicht hinaus. Da bieten wir unsern Kindern wirklich oft Steine statt Brot.

Digitized by

Aber unser Schulbetrieb, insbesondere die straffe Handhabung der Disziplin, das stramme Befolgen eines Stunden- und Lehrplanes und das Verlangen an die Kinder, sich willenlos den Anordnungen zu fügen, Äußerungen ihrer Lust und Unlust an einer Sache, ihrer Wünsche und Neigungen aber zu unterdrücken, läßt uns schwer zu der Erkenntnis kommen, daß wir nicht richtig urteilen, wenn wir heute noch das Lesebuch als das in seinem Wesen unanfechtbarste und unentbehrlichste Lehr- und Lernmittel in der Schule gelten lassen.

Wo aber einmal die Erkenntnis sich Bahn brach und die Übelstände fühlbar wurden, die sich notwendigerweise aus dem enzyklopädischen Charakter des Lesebuchs ergeben, da suchte man nach Auswegen, nach „Lesebuchkniffen" (Scharrelmann, Weg z. Kraft), da ging man entweder nicht bis ins Lesebuch hinein oder man sprang vorwärts oder seitwärts aus demselben hinaus.

Was soll nun an die Stelle des Lesebuchs treten?

Analog der periodischen Lektüre der Erwachsenen lasse man den Lesestoff in Teilabschnitten in gewissen Zeiträumen vor den Kindern erscheinen, kurz: Lesestoff in Lieferungen.

In dem sukzessiven Erscheinen unsrer Fachblätter und Zeitschriften liegt der große Vorteil, daß wir jeder folgenden Nummer mit größtem Interesse entgegensehen. Würde alles auf einmal kommen, würde wohl kaum die Hälfte von allem gelesen werden und das noch mit minderem Interesse.

Aber ich zögere fast, es auszusprechen: Lesestoff in Lieferungen, weil es gilt, diese Forderungen so vielen scheinbar berechtigten Einwänden und Bedenken gegenüber aufrecht zu erhalten. Ich stelle mich auf die zwei Voraussetzungen:

in der Schule soll „gelesen" werden,

und das Lesen in der Schule soll dem Kinde das sein, was es ihm in seinem ganzen ferneren Leben sein muß.

Die Schule darf sich eines solchen gewaltigen Bildungs- und Erziehungsfaktors nicht ohne weiteres begeben.

Unsre Tageszeitungen den Kindern in die Hand zu geben, was als ein Ausweg erscheinen könnte, halte ich allein aus dem Grunde für nicht geeignet, da dieselben nicht im Hinblick auf das Kind geschaffen sind. Die Schule, die doch am besten weiß, was unsrer Jugend gebührt, sollte es vor allem nicht zuweilen ganz gewissenlosen, pädagogisch absolut unerfahrenen Spekulanten überlassen, durch „Beilagen für Kinder" in Zeitschriften unsre Kinder „belehren" und „erziehen" zu wollen.

Digitized by Google

Es liegen schon Versuche in der von mir gedachten Richtung vor, und die Wesenszüge einer neuen Lesestoffgestaltung scheinen mir gegeben zu sein in den Zeitschriften:

Kind und Kunst[1]), Der Hauslehrer[2]), Jugend-Universum[3]), Jugend-Rundschau[4]).

Nun einige Vorschläge für die Organisierung des gedachten Lesestoffunternehmens.

An einer Zentralstelle bearbeitet ständig eine Kommission (die in der Hauptsache oder nur aus Lehrern besteht, und zu deren Mitgliedern geeignete Kräfte gewählt werden, denen neben der Vergütung in bar eine Verringerung ihrer Pflichtstundenzahl gewährt werden müßte), nach den oben dargelegten Prinzipien den Lesestoff, welcher wöchentlich als „Zeitschrift für kleine Leute" oder unter sonst einem geeigneten Titel in verschiedenen, den Altersstufen entsprechenden Teilen erscheint.

Freilich müßte diese Kommission mit einer gewissen Autonomie ausgerüstet sein, und die Behörden müßten sich jedes ängstlichen und kleinlichen Bevormundens enthalten. Die Lesestoffe könnten natürlich bis zu ihrem Erscheinen vor den Augen der Kinder nicht erst jahrelang gepökelt und von allen Instanzen als koscher gegutachtet und abgestempelt werden, würden sie doch auf diesem Wege das einbüßen, um deswillen wir eine Reform wünschen, ihre Frische.

Die finanzielle Sicherstellung dieses Unternehmens steht mir außer Frage. Welche Summen geben wir jetzt nicht schon jährlich für Lesebücher aus! Und sollte der Treuschwur „Für die Jugend ist nur das Beste gut genug" mit einem Male den einschränkenden Zusatz erhalten „vorausgesetzt, daß es nichts kostet"?

Um Stoffquellen würde man nie in Verlegenheit geraten, bieten doch die vorhandenen Lesebücher viel Gutes, was dauernden Wert hat. Was ließe sich nicht aus Tagesblättern und Zeitschriften entnehmen, unverändert oder mit entsprechender Bearbeitung. Wie könnten da lebende Autoren und vor allem die Lehrer selbst zu Worte kommen, deren Pro-

[1]) Kind und Kunst. Verlag Alex. Koch, Darmstadt. Monatlich 1 Heft. Vierteljährl. 3,50 Mk. Im Herbst 1908 in den Verlag Kind und Kunst, Inh. Johannes Stengel, Breslau, übergegangen.

[2]) Der Hauslehrer. Herausg. Berth. Otto, Großlichterfelde. Erscheint wöchentl. Vierteljährl. 1,60 Mk.

[3]) Jugend-Universum. Herausg. Lehrer F. A. Müller, Würzburg. Verlag: Wolstein und Teilhaber, Frankfurt a. M. Ersch. monatl. Jährl. 4 Mk.

[4]) Jugend-Rundschau. Herausg. Otto Fritz, Karlsruhe. Verlag: G. Braunsche Hofbuchdruckerei und Verlag, Karlsruhe. Ersch. wöchentl. Vierteljährl. 1 Mk.

Digitized by Google

duktivität nur darum nicht so zutage tritt, da sich für sie bis dato noch kein geeignetes Absatzgebiet gefunden hat, wo sie pfundweise das an den Mann bringen, was sie zentnerweise tagsüber produzieren müssen. Auf wieviele gute Arbeiten unsrer Besten muß sich erst eine dicke Staubschicht legen, ehe sie für lesebuchfähig anerkannt werden. Ja, manche mutet es heute noch fast schreckhaft an, wenn sie in einem Lesebuche einem noch lebenden Autor begegnen. Und könnten in dem neuen Lesebuch nicht selbst Kinder zu Wort kommen. Sollten nicht Kinder am besten für Kinder schreiben, wie Kinder am besten Kindern erzählen.

Und die Abbildungen! Wieviel Gutes wandert auch davon an unsrer Schule vorüber in die Bücherschränke, in die Kästen und Mappen, in den Papierkorb, ins Kehricht! Sollte einem Unternehmen von der Art und Bedeutung des gedachten in dieser Beziehung etwas unmöglich sein!

Die einzelnen, mit einem gummierten Rand versehenen Wochenblätter werden in eine passende Mappe eingeklebt, so daß die Stoffe jederzeit wieder zur Verfügung stehen und jedes Kind am Ende des Schuljahres ein unter seiner Hand, in seinen Tagen entstandenes, durchaus zeitgemäßes Lesebuch besitzt, für die künftige Zeit eine Chronik, eine Art Tagebuch, an dem die Forderungen des Geschmacks, der Sauberkeit, der Dauerhaftigkeit und der Billigkeit keineswegs unerfüllt zu bleiben brauchen.

Die Vorteile einer solchen Ausgestaltung des Lesestoffes wären gewaltige. Im allgemeinen ist zu sagen, daß damit dem Kinde der lebendigste Kulturverkehr gesichert wäre.

Was das im einzelnen bedeutet, sei noch mit einigen groben Strichen gezeichnet:

Ist unsre Zeit wirklich so jämmerlich und armselig, kein Heldentum zu haben, an dem sich das Herz unsrer Jugend erglühen und begeistern könnte! Und ist es für die Gemüts- und Charakterbildung unsrer Kinder nicht von weit höhrer Bedeutung, wenn sie wissen, der Held lebt mit dir, und du bist von ihm nicht durch die niemals, selbst durch die schlauesten Rednerkünste nicht zu überbrückende Kluft vergangener Zeit getrennt, sondern nur durch einen Raum, den die Eisenbahn vielleicht in wenigen Stunden überwindet, und du kannst dem, auf den so viele deiner Zeitgenossen mit berechtigtem Stolze und begründeter Achtung und Freude schauen, eines Tages begegnen und von seiner Persönlichkeit etwas auf dich wirken lassen. Nicht Personenkultus, aber Erziehung durch Persönlichkeit.

Digitized by Google

Hören wir nur einmal unsre Alten, wenn sie von ihren Zeitgenossen erzählen, die Helden und Kulturförderer waren; sie sprechen mit anderem Akzent, wenn sie sagen dürfen „das war zu meiner Zeit, da habe ich mitten drin gestanden in der Bewegung, da eine große Idee sich durchrang, und ich habe ihn gesehen, den Mann, der dem großen Gedanken Gestalt gegeben hat".

Ist es mir doch selbst in den letzten Tagen erst so ergangen. Ich werde den Augenblick nie vergessen, da ich einem Manne, ins Auge ihm schauend, die Hand drücken durfte; einem Manne, dem sein Geschick, das ihn um seines Mutes willen, seiner Überzeugung in großen Fragen freimütigen Ausdruck in Wort und Tat zu geben, treffen mußte, den Charakter eines Helden verliehen hat, wiewohl er keine mit Orden und Ehrenzeichen geschmückte Brust zur Schau trägt.

Hat unsre Zeit keine Schönheit mehr, daß wir unsre Kinder immer nur rückwärts schauen lassen in die Vergangenheit als in ein „goldenes Zeitalter!". Ist unsre Zeit denn nur eine verwelkte Blüte!

Feiern wir denn keine großen und schönen Feste mehr! Oder sind wir in unsern Festen und Empfängen so seicht und nüchtern geworden, daß nichts Hohes und Erhebendes mehr darin liegt und wir uns schämen, unsre Kinder davon wissen zu lassen! Oder sollten Kinder noch nicht fähig sein, am Empfinden ihres Volkes, soweit es in Festen zum Ausdruck kommt, teilzunehmen.

Sollen unsre Kinder nichts erfahren von dem Arbeiten, dem Forschen, Suchen und Ringen, aber auch von dem Irren der Menschen ihrer Zeit?

Wir wollen ihnen in der Schule immer nur mit „gesicherten Ergebnissen" dienen.

Es wird für das Kind von größtem Interesse und von tiefgehendem Einfluß auf seine Geistesausgestaltung sein, wenn es späterhin einmal einer Wahrheit gewiß werden darf, die während seiner Schulzeit noch Hypothese, Möglichkeit oder nur Ahnung war.

Würde es wohl in diesem Falle mit Geringschätzung an seine Schule zurückdenken?

Aber von gewissen Kulturfragen von einschneidendster Bedeutung dürfen unsre Kinder nichts erfahren, bevor sie nicht schulentlassen sind. Wie kann ein junger Mensch teilnehmen am Wesen und Werden seines Volkes, wenn ihm die Schule nichts von Politik sagen darf. „Nationale Ignoranz ist nationale Schwäche" (Emerson). Politik (nicht Parteihader) aber ist eine Speise, die man nur warm genießen soll.

Gäbe es in der Schule eine geeignetere Gelegenheit, alle derartigen

Digitized by Google

Fragen, Probleme und Erscheinungen zu berühren, als das Lesen! Werden wir auf diese Weise unsre Kinder nicht gewöhnen, an den Tagesereignissen, an ihrer Zeit Interesse zu gewinnen und später tätigen Anteil zu nehmen; werden wir sie nicht gewöhnen, sich auf dem Wege des Lesens dauernd auf dem Laufenden zu erhalten und sie befähigen, zwischen guten und minderwertigen Preßerzeugnissen zu unterscheiden; werden wir nicht die Kultur der Gegenwart in ihr ganzes Denken hineinströmen lassen und sie zu modern denkenden und fühlenden Menschen heranbilden!

Tum tua res agitur, paries cum proximus ardet! Das müssen wir unsern Kindern bei allen Dingen und Geschehnissen, die Bezug auf die Kulturentwickelung haben, zum Bewußtsein bringen, und dazu scheint mir das Lesen eine überaus geeignete Art zu sein.

Seiner vollen Aufgabe wird der Lesestoff erst gerecht mit Erfüllung dieser Forderungen, und dazu ist es notwendig, daß er den Charakter des Lesebuchs aufgibt.

Ich bin gewiß, daß die Entwickelung unsres Lesebuchs in Zukunft sich nach der hier angedeuteten Richtung wird vollziehen.

Machet auf das Tor und lasset den breiten Strom des Lebens unsrer Zeit und unsrer Kultur einziehen in unsre Schule und wollet unsre Kinder werden lassen, was wir zu sein wünschen,

tüchtige Menschen!

Das Hin und Her der Erziehungsziele.

Von H. Scharrelmann-Kreßbronn am Bodensee.

Es ist ein ewiges Hin und Her in den Erziehungszielen. Wenn man die lange Reihe der „Erziehungsformeln", d. h. jener kurzen, gedrängten Sätze ansieht, die das Ziel der Erziehung angeben sollen, wie sie in den verschiedensten Zeiten aufgestellt worden sind, dann lächelt man unwillkürlich über das törichte Beginnen, eine tausendfältige, nach den verschiedensten Seiten hin sich ausdehnende Arbeit durch einen kurzen Satz charakterisieren zu wollen. Jede der Formeln, die von den Pädagogen vergangener Jahrhunderte gefunden wurden, ist einseitig und beschränkt. Jede läßt sich umdrehen, und sie bleibt wahr. Von jeder läßt sich die Antithese aufstellen und auch sie ist richtig, ja, keine trifft auch nur das, was ihr Erfinder in ihr ausdrücken wollte. Und wo einmal eine Formel angetroffen wird, die auch

Digitized by Google

heute noch völlige Gültigkeit zu haben scheint, da ist sie so allgemein, so nichtssagend, daß sie eben dadurch wertlos wird in der praktischen Arbeit.

Die Pädagogik kann nicht ein Ziel verfolgen, eine Aufgabe lösen, sie hat deren tausende. Erst in der Summe aller aufgestellten individuellen Erziehungsziele kann erst das relativ beste Endziel der Erziehungsarbeit gefunden werden und selbst diese Summe gibt doch nur erst einen kleinen Teil der Aufgaben, die dem modernen Lehrer vorschweben müssen.

Ich will gute Staatsbürger erziehen und will es auch ebenso energisch nicht; ich will Kinder Gottes werden helfen und will es von einem anderen Gesichtspunkte aus wieder nicht usw. usw.

Ich will die Kinder demütig und herrschsüchtig zugleich machen, schamhaft und schamlos, stolz und bescheiden, wissenshungrig und wissenssatt, kühn und feige usw. usw.

Je tiefer man in das Wesen der Menschen eindringt, um so verantwortungsvoller und unerschöpflicher erscheint die Erziehungsarbeit.

So muß eine absolute Teleologie der Erziehung ein Buch der striktesten Gegensätze werden, die sich erst durch ihre Summierung lösen. Kinder von heute müssen ebensogut zum Gottvertrauen als zum Selbstvertrauen erzogen werden, zur individuellen wie zur sozialen Betätigung, zum rein äußerlichen wie zum stillen innerlichen Leben, zur robusten Lebensfreude als auch zur Himmelssehnsucht, zum Radikalismus und zur konservativen Denkart, zum Sport wie zur Vorliebe feingeistiger Genüsse, zur Ordnungsliebe und zum Mute zur Unordnung, zur Wahrhaftigkeit und zur Lüge, zur Herrschsucht und zur Demut, zur Selbständigkeit und zur bewußten Anlehnung, zur Vorurteilslosigkeit und zur Befangenheit, zur Toleranz und zur Intoleranz, zur Stärke und zur Schwäche, zur Produktion und zur Reproduktion, zur Freiheit und zur Unfreiheit usw. usw. erzogen werden.

Kein Ziel schließt das andere aus, keins hebt die Wirkung des anderen auf. Jede Tugend und jedes Laster hat ein berechtigtes Daseinsgebiet, d. h. jede Kraft kann zum Segen des Lebens werden und Wertvolles wirken. Und für jede gibt es Fälle im Leben, wo sie nicht in Aktion treten darf, ohne Schaden anzurichten für die Gesamtentwicklung des Individuums.

Wir leben hier auf Erden zu gleicher Zeit zwei Leben, ein Leben der äußerlichen Erfahrungen, der Sinne und des Verstandes und ein tief innerliches Leben, das sich bei den meisten Menschen fast ganz im Unterbewußtsein abspielt. Gewisse Erfahrungen und Beobachtungen an anderen veranlassen mich, anzunehmen, daß im „Unterbewußtsein“ die Quelle aller wertvollen Kräfte zu suchen ist und daß die Hauptaufgabe

Digitized by Google

der Erziehung eigentlich darin besteht, immer mehr aus dieser Sphäre in das Tagesbewußtsein hereinzuziehen.

Aber hier ist ein Punkt, wo sich meine Pädagogik und alle Pädagogik überhaupt mit der Religion berührt. Und jede Meinungsäußerung über diese Tiefen unseres Wesens muß zum unbeweisbaren Dogma für andere werden. Zu allen Dogmen aber nimmt der Mensch von heute — und das mit vollem Rechte — eine sehr ablehnende Haltung ein. Ein jeder strebt nach eigener Dogmatik. Ohne eine — wenn auch nur heimlich genährte — Dogmatik aber ist und lebt niemand. Dogmatik jedoch hat nur Wert für denjenigen, in dem sie erstand, und für andere nur dann, wenn diese zufällig dieselben inneren oder äußeren Erfahrungen gesammelt haben. Solche Fälle aber pflegen selten, recht selten zu sein!

Von allen den Erziehungszielen, die je von Pädagogen aufgestellt worden sind, ist die Formel „Harmonische Ausbildung aller Kräfte des Leibes und der Seele" noch die bestechendste. Läßt sich wirklich irgend etwas gegen diese Formulierung unserer Aufgaben einwenden?

Ich will keinen Nachdruck darauf legen, daß sie leicht mißverständlich ist, daß gewisse feine Kräfte des Menschen, die weder zu den körperlichen noch den seelischen gerechnet werden können, nicht mit angeführt sind. Es ist das einfach eine Unterlassungssünde, die sich leicht aus der mangelhaften Erkenntnis der menschlichen Natur erklären läßt. Also davon abgesehen! Aber überhaupt ist die Formel, so wie sie dasteht, für unsere Zeit einfach unannehmbar. Was soll eine harmonische Ausbildung bedeuten? Wenn dieser Ausdruck Sinn hat, dann kann er nur dahin verstanden werden, daß er gleichmäßig, d. h. einander das Gleichgewicht haltend, bedeutet. Nun kann aber nichts weniger erwünscht sein, als daß unsere Empfindungen, Vorstellungen und Willensrichtungen sich im vollendeten Gleichgewicht befinden. Außerdem gibt es keinen Menschen, der diese gewünschte Harmonie wirklich in sich trägt. Gäbe es einen, so würde sein physischer Tod die erste und einzige Folge dieser vollendeten Harmonie, dieses inneren Gleichgewichtes sein.

Was im Gleichgewicht ruht, bewegt sich nicht mehr. Leben aber ist Bewegung im höchsten Maße. So ist also schon die obige Formulierung des Zieles der Erziehung im theoretischen Sinne Unsinn. In der Praxis aber ist sie es erst recht. Wäre unserer Zeit wirklich mit der Erziehung solcher ausgeglichener Naturen gedient? Könnten wir diese Zerrbilder wahren Menschentums gebrauchen? Etwa im Staatsleben? Im bürgerlichen Leben? Im Familienleben? Im Kreise unserer Freunde? Was würden solche harmonische Menschen, wenn sie in Masse auftreten könnten,

Digitized by Google

für eine Verödung im Zusammenleben herbeiführen!! Wir haben leider schon viel zu viel Harmonie in unserer Erziehung angestrebt. Wer offen und ehrlich unsere Zeit betrachtet, der muß gestehen, daß gerade die große Anzahl zu ausgeglichener Naturen unser größter Kummer sind und den stärksten Hemmschuh aller Entwicklung bedeuten.

Die Schule hat seit Jahrzehnten auf die harmonische Ausbildung aller Kräfte des Menschen hingearbeitet und jetzt ist schon die Folge, daß wir unter einer Generation von aalglatten und nie zu fassenden Strebern und unter der Sippe schwerfällig dahintrottender Philister seufzen.

So ist gerade umgekehrt die Erziehung zur inneren und äußeren Disharmonie für unsere Zeit das Wichtigste und Notwendigste. Und viel wichtiger als die Frage, wie erziehe ich die Kinder zur harmonischen Entwicklung aller Kräfte, ist die andere Frage: Welche Kräfte sollen vorzugsweise im Kinde entwickelt werden.

Ich will nichts gegen diejenigen sagen, die seinerzeit die Idee der harmonischen Ausbildung in die Welt setzten und propagierten. Sie waren vielleicht sogar von ihrem Standpunkte und von ihrer Erkenntnis aus dazu berechtigt. Übrigens ist das eine Frage, die der Geschichtsforscher später einmal entscheiden mag, für mich kommts hier vor allem darauf an, zu betonen, daß die genannte Erziehungsformel für unsere Zeit nicht paßt; außerdem leidet sie noch an dem großen Fehler, daß mit ihr in der Praxis nichts anzufangen ist. Was kann nämlich dem Lehrer, der an seinem Arbeitstisch sitzt und sich präpariert oder der vor einer lebendigen Klasse steht, die Formel nützen? – Angenommen, er strebe nach harmonischer Ausbildung der Kräfte seiner Schüler, wann, wo und wie gibt sie ihm etwa einen Wink für seine Tätigkeit? Nirgends, niemals und in keiner Weise! Wenn nämlich ein Lehrer mit einer Darbietung oder Übung oder Anwendung aufhört, dann war es sein Instinkt, der seiner Tätigkeit ein „Halt" zurief, oder der Widerwille war es, der ihm aus der Klasse entgegen trat oder das äußerliche Kommando des Stundenplans, aber niemals war es der Blick auf jenes Erziehungsziel.

Kommt aber nicht – so könnte man ja fragen – das Streben nach harmonischer Ausbildung schon etwa im Stundenplan oder Lehrplan zum Ausdruck? Könnte es nicht auch das Streben nach Harmonie sein, das in ihm die leise Warnung: „Jetzt ist es genug!" instinktiv ertönen läßt? – Das alles kann es nicht sein, denn weder im Stunden- noch im Lehrplane und noch weniger im pädagogischen Gewissen irgend eines Erziehers findet das Streben nach harmonischer Ausbildung aller Kräfte des Schülers genügend Ausdruck. Und somit ist es für die Praxis ganz

Digitized by Google

gleichgültig, ob ich das obige Erziehungsziel aufstelle oder seinen Gegensatz, „Besondere Ausbildung der und der Kräfte, die mir je von meinem persönlichen Standpunkt aus die wichtigsten sind".

Diese zweite Formulierung, die bewußt nach Disharmonie der Kräfte strebt, ist eigentlich für die Praxis wertvoller als die erstere, da sie mich zwingt, besondere Fähigkeiten im Kinde zu nennen, auf deren Ausbildung das Hauptgewicht gelegt werden soll.

So gleicht die Teleologie der Erziehung in dieser Hinsicht ganz der Religion, denn es kommt erst in 2., 3. oder 10. Linie darauf an, was ich glaube und für richtig halte, und in erster Linie steht die Frage, welche Kräfte macht dein Glaube in dir lebendig? – So auch in diesem Falle! In welchem Maße beeinflußt die Formulierung des Erziehungszieles, das dir das richtigste zu sein scheint, dein tägliches Tun und Treiben?

Darauf kommt alles an!

Eine allgemeine Formulierung nützt keinem etwas. Man wird nicht warm dabei. So bleibt nichts anderes übrig, als daß ein jeder sein eigenes Erziehungsziel findet und selbst formuliert. Und gerade wie ein jeder Mensch sein eigenes selbst erarbeitetes Glaubensbekenntnis haben sollte, so auch in der Pädagogik. Und die Teleologie der Pädagogik ist ja im Grunde nichts anderes als das Glaubensbekenntnis des Erziehers. Die Formel aber, die ein jeder aus sich selbst heraus aufzustellen imstande ist, wird für ihn und für andere um so wertvoller sein, je mehr sie Ausdruck seines Wesens, seiner Weltauffassung oder des Produktes aus beidem ist. So verbietet sich schon aus psychologischen Gründen die Formulierung eines für alle verbindlichen Erziehungszieles.

Und in der Praxis macht es ja kein Mensch anders! Jeder kann nur mit Erfolg sich selbst im Unterricht geben; kann nur seine Art Welt und Menschen und Dinge zu sehen zum Ausdrucke bringen, und ein jeder wird beeinflußt von denjenigen Ereignissen, die in seinem Leben oder in dem Leben der Nation für ihn die wichtigsten sind. Mit einer allgemeinen Teleologie aber wie überhaupt mit einer allgemeinen Pädagogik ist nichts gewonnen, ihre Erarbeitung ist Kraftverschwendung, nichts als Kraftverschwendung!!

Je mehr aber eine Einzelaufgabe der Erziehung in einer Kulturepoche in den Vordergrund gerückt wird – so berechtigt das für jene Epoche auch sein mag –, um so engherziger faßt sie ihre Aufgabe, um so mehr ruft sie früher oder später die Reaktion gegen die übertriebene Forcierung eines Erziehungszieles wach, um so rascher wird sie die nach ihr erzogenen Menschen ad absurdum führen. Jede einzelne Auf-

Digitized by Google

gabe der Erziehung zur Kardinalaufgabe gemacht, schafft Zerrbilder des Menschentums. Das ist bedauerlich, aber – es kann nicht anders sein. Darum kann auch jede Erziehungsformel nur Gültigkeit haben für denjenigen, der sie aufstellt, für die Zeit, in der ihr Formulant lebte, für die erzieherischen Verhältnisse, die er vorfand. Für uns gilt es, die besondere Aufgabe unserer Zeit zu finden, die eine Seite der universalen Aufgabe, die für uns die wichtigste ist, weil sie die stärkste Reaktion bedeutet für die voraufgegangene Epoche unserer nationalen Erziehung.

Unsere Zeit aber strebt aus der Unfreiheit zur Freiheit, aus der Gebundenheit des Einzelnen zur individuellen Betätigung Aller. Darum muß unsere Einwirkung auf die Gestaltung der heranwachsenden Jugend in erster Linie dahin gehen, in der Jugend von heute den unbezähmbaren Drang nach geistiger, politischer, kultureller Freiheit groß zu ziehen. Dann haben wir unserer Zeit gedient und mit ihr der Entwickelung der gesamten Menschheit in dem Maße, wie es Menschen einer Kulturepoche überhaupt möglich ist.

Erziehung zur Unabhängigkeit, zur inneren und äußeren Freiheit, zum erhöhten Selbstbewußtsein, zum freien Gestalten und Schaffen, zur Ablehnung alles kulturwidrigen, überlebten usw. usw. Es sind wieder ungezählte Wege, auf welchen der moderne Lehrer dem einen Ziele, Erziehung zur Freiheit, dienen kann.

Natürlich werden hunderte, die solchem Ziele dienen wollen, ihre Wege gehen und das Hauptziel falsch verstehen. Das wird so sein und das muß auch so sein, denn es ist menschlich, über jedes Ziel hinauszuschießen. Und lieber, tausendmal lieber ist mir ein Mensch, der über ein Ziel weit hinausschießt, als derjenige, der gar nicht schießt.

Und wenn wir modernen Lehrer uns wieder zu der alten (ebenso einseitigen und falschen) Formel: Erziehung zur harmonischen Ausbildung aller Kräfte des Leibes und der Seele bekennen wollten, oder zu irgend einer anderen historisch gewordenen Formel, würde sie nicht auch wieder von Hunderten falsch gedeutet und falsch angegriffen werden?

Der Lichthunger der Kletterpflanzen.

Biologische Skizze von Cornel Schmitt-Landsberg a. Lech.

Mein biologischer Schulgarten gliedert sich in folgende Gruppen:

A) Anpassung der Pflanze.

1. Gruppe: Lichthunger (Kletterpflanzen).
2. „ Schutz gegen laubfressende Tiere.

3. Gruppe: Förderungsmittel der Verdunstung.
4. „ Schutzmittel gegen zu starke Verdunstung.
5. „ Blattschutz gegen Regen- und Taubeschlag.
6. „ Schutz gegen Erfrieren.

B) Blütenbiologie.

1. Gruppe: Windbestäubung.
2. „ Tierbestäubung.
3. „ Selbstbestäubung.
4. „ Begünstigung der Fremdbestäubung.
5. „ Schutzmittel des Bestäubungsapparates.
6. „ Samenschutz.
7. „ Verbreitung der Pflanzen mittels Früchten und Samen.

C) Ungeschlechtliche Vermehrung.

Der Hauptplan des Schulgartens (1:500) ist jedem Schüler zugängig gemacht, die Einzelpläne der Beete (1:100) befinden sich in den Händen aller jener Zöglinge, denen die Pflege der betreffenden biologischen Gruppe anvertraut ist. Sie erhalten ihre Direktiven von älteren Schülern, die von der Pike auf im Schulgarten gedient haben und ihres Eifers und ihrer Geschicklichkeit wegen zu „Gärtnern" befördert worden sind. Den Jungen wird am Anfang des Schuljahres eine Auslese von Beobachtungsaufgaben zur Verfügung gestellt. Dieselben werden stets mit großer Pflichttreue und Freude gelöst und schriftlich fixiert.

Die Gruppe „Lichthunger" wird durch eine größere Anzahl Kletterpflanzen gebildet. Sie erfüllt auch den Nebenzweck, dem dahinterliegenden Beete („Beförderung der Verdunstung") Schatten zu spenden.

Diese Erklärungen mußten vorausgestellt werden. — — —

Die Schüler, denen die Pflege der Kletterpflanzen obliegt, hatten in diesem Schuljahre folgende Aufgaben zu lösen:

1. Beobachte die Kartoffelkeime im Keller! (Farbe, Richtung!)
2. Beobachte die Richtung der in Töpfen gezogenen Zimmerpflanzen!
3. Beobachte im Schulgarten das Emporklimmen des kletternden Labkrautes!
4. Beobachte das Winden des Hopfens, der Bohne!
5. Ziehe eine Feuerbohne im Topfe, laß sie sich an einem Stab in die Höhe winden und lege dann den Topf mitsamt der Pflanze um!
6. Beobachte, welche Zeit bei warmem Wetter das schwebende kreisende Ende folgender Pflanzen zu einem Umlauf braucht: Hopfen, Feuerbohne, Zaunwinde! Bringe zu diesem Zwecke einen Kragen aus weißem Papier an dem Sproß an, auf dem bei Sonnenschein das Fortrücken des Schattens anzumerken ist!
7. Versuche den Sproß des Hopfens durch Anbinden zu verhindern, nach rechts und den der Feuerbohne nach links zu winden!
8. Bringe hinter dem Ende einer Weinranke einen Karton so an, daß er die Bewegungen derselben nicht hindert! Markiere sodann öfters

Digitized by Google

den Platz des Rankenköpfchens! (Es entsteht eine Ellipse innerhalb 67 Minuten.)

9. Befestige einen Stab so, daß die Ranke bei der kreisenden Bewegung daran stoßen muß! (Innerhalb 20 Sekunden nach der Berührung hat das gebogene Ende ringförmig den Stab umfaßt.)
10. Betrachte nach einigen Tagen diese Ranke und prüfe ihre Festigkeit!
11. Beobachte an abgeschnittenen Ästen vom Gartenkürbis das Kreisen der Ranken!
12. Ziehe die schwingende Ranke der Zaunrübe durch die Fingerspitzen! (Es erfolgt eine schnelle Krümmung des vorderen Teiles.)
13. Bringe in die Nähe der schwingenden Ranke der Zaunrübe einen Stab und beobachte die Ranke einige Tage! (Der Stab wird schnell umschlungen; durch korkzieherartiges Aufrollen wird der Zweig näher an die Stütze gezogen.)
14. Befestige einen Stab in der Nähe des Blattstieles der Waldrebe und beobachte die Umschlingung der Stütze!
15. Befestige an der Wand ein Stück Glas so, daß die suchende Ranke des wilden Weines daraufstoßen muß. (Die Ranke klebt sich an der glatten Glasfläche an.)

Die Schüler wurden zunächst veranlaßt, an der Hand ihrer Notizen über die Beobachtungen zu referieren. — Ich verbesserte, ergänzte, erläuterte die einzelnen Erscheinungen, wir verglichen sie mit anderen und faßten zum Schlusse zusammen. Das Resultat wurde von allen Schülern[1]) schriftlich ausgearbeitet, wurde in der nächsten Botanikstunde nochmals durchgesprochen, so daß mit Hilfe des Lehrers etwa folgendes Ergebnis zu Tage gefördert wurde:

Der Lichthunger der Kletterpflanzen.

Grüne Pflanzen bedürfen des Lichtes zur Bereitung ihrer Nahrung. Alle streben deshalb dem Lichte zu. (Vgl. die Kartoffelkeime im Keller; die Richtung unserer Zimmerpflanzen!)

Nun kennen wir aber viele Pflanzen, die infolge ihres schwachen Stengels nicht imstande sind, ihre Blätter stets dem Lichte zuzukehren. Sie sind darauf angewiesen, an anderen Gewächsen in die Höhe zu klettern, um sich ein Plätzchen an der Sonne zu sichern und dort ihren Lichthunger zu befriedigen.

Verschiedene Mittel werden von ihnen angewandt, um in die Höhe zu kommen.

So unterscheidet man:

A) Spreizklimmer.

1. Bocksdorn (Lycium barbarum).

Dieser Strauch spreizt seine Zweige auf die Äste seiner Stützen und klimmt empor. Wenn er aber keine Gelegenheit hat, sich in das Geäst eines Baumes einzuflechten, stellt er selbst ein Gerüst her, das nachträglich als Stütze benutzt wird: Die zuerst in die Höhe strebenden Sprossen legen sich um, verholzen und sterben am Ende ab. Im nächsten Jahre erheben

[1]) Präparanden.

Digitized by Google

sich auf diesen Bogen neue, anfänglich aufrechte Triebe, die sich später umlegen und auf die Stummel der ersten Etage stützen.

2. Hundsrose (Rosa canina). Ganz ähnlich wie Bocksdorn.

3. Kletterndes Labkraut (Galium aparine).

Die rauhen Teile dieser Pflanze stemmen sich an die Nachbargewächse und heben sich so auf fremden Krücken ins Licht. Wird die Pflanze der Stütze beraubt, so sinkt der Stengel zusammen.

B) Windlinge.

Die Stämme dieser Pflanzen wachsen zuerst lotrecht in die Höhe, die Spitze neigt sich dann seitlich und beschreibt Kreise oder Ellipsen in der Luft. (Linkswinder, Rechtswinder!) Findet der Sproß keine Stütze, so neigt er sich zur Erde und wird zu einem lagernden Stamme, dessen Ende sich wieder aufrichtet und neue Kreise beschreibt. Wenn das Ende mit einer nicht zu dicken aufrechten Stütze in Berührung gekommen ist, so umschlingt das Ende die Stütze und umwindet sie schraubenförmig in fortschreitendem Wachstum.

1. Hopfen (Humulus lupulus).

Die mittlere Geschwindigkeit, mit der der Hopfensproß kreist, = 2 Std. 8 Min. für jede Spirale. Der Hopfen ist ein Rechtswinder. Das Klettern wird unterstützt durch sechs Reihen amboß- oder ankerartiger Klimmhacken, die sich an die Rinde der Bäume und Sträucher anheften.

2. Feuerbohne (Phaseolus vulgaris).

Sie windet nach links. Unterstützt wird sie bei dieser Tätigkeit durch die kurzen steifen Stengelhaare.

3. Zaunwinde (Convolulus sepium).

4. Tabakspfeifenstrauch (Aristolochia sipho).

Die beiden letzteren (unter 3 und 4) sind Linkswinder.

C) Wurzelkletterer.

Der Efeu (Hedera helix) wird zum Klettern durch zahlreiche kleine Wurzeln befähigt, die stets das Licht fliehen, sich den Unebenheiten der Unterlage anschmiegen und so fest haften, daß sie eher zerreißen, als daß sie sich von der Unterlage trennten.

D) Rankenpflanzen.

Diese sind allen anderen Kletterpflanzen weit überlegen schon deswegen, weil sie die gleiche Höhe über dem Boden mit Aufwand viel geringerer Mittel erreichen können. (Kleineres Längenwachstum.) Diese Pflanzen bilden verschiedene Teile zu Ranken um.

Man unterscheidet hinsichtlich ihrer Tätigkeit

I. Schwingende Ranken.

Die höher gewachsenen Sprosse dieser Pflanzen entwickeln Ranken, welche sich rasch in die Länge strecken und zu kreisen beginnen. Treffen diese mit einer Stütze zusammen, so legen sie sich als mehrfache Schlinge herum und ziehen zuletzt, indem sie sich spiralig zusammenziehen, den Stamm heran, der dann gleichsam mit Federn angehängt ist.

Digitized by Google

1. Schwarzbeerige Zaunrübe (Bryonia alba).
2. Weinstock (Vitis vinifera).

Die Ranken sind zweigabelig. Haben sie eine Stütze gefunden, so verholzen sie und werden hart wie Eisendraht.

3. Gartenkürbis (Curcurbita pepo).

Die Ranken (oft 30 cm lang) sind zu drei oder fünf Aestchen ausgezogen.

4. Saaterbse (Pisum sativum).
5. Zaunwicke (Vicia sepium).

II. Ringelranken.

Die Blattstiele sind reizbar. Kommen sie mit einem Zweige des Gestrüppes zusammen, so krümmen sich die Blattstiele nach jener Seite hin, woher der Druck kommt. Die Krümmung kann auf-, ab- und seitwärts erfolgen.

1. Echte Waldrebe (Clematis vitalba).
2. Kapuzinerkresse (Tropaeolum majus).

III. Lichtscheue Ranken.

Sie dienen der Pflanze, um über steile Wände, felsige Abhänge, über die Borke umfangreicher Bäume hinaufklimmen zu können. Ein Kreisen der Ranken wäre zwecklos. Darum suchen sie die feste Unterlage auf (wenden sich also vom Lichte ab) und kleben sich mit Hilfe eigentümlicher Haftscheiben an.

Der wilde Wein (Ampelopsis quinquefolia) besitzt solche lichtscheue Ranken. Die Enden derselben sind zuerst hakenförmig gekrümmt, später spreizen die Zweiglein aber bei der Berührung mit der Unterlage auseinander, verdicken sich im Laufe zweier Tage, färben sich hellrot und wieder nach zwei weiteren Tagen sind die Haftscheiben ausgebildet. Auf die Art der Unterlage kommt es nicht an: Auf gehobeltes Holz, Glas, auf geschliffene Steine und poliertes Eisen werden die Haftscheiben mit gleichem Erfolge festgekittet.

— — — — — — — — — — — — — — — — — — — —

In ähnlicher Weise gelangten nach und nach alle biologischen Gruppen zur Besprechung und so entstand durch fortgesetztes Fixieren des Unterrichtsergebnisses ein ausführlicher „Führer“ durch den botanischen Garten.[1])

Biologie und Physik.[2])

Von Dr. W. Schoenichen.

Vom luftverdünnten Raume. Wenn wir auf einem Gange durch die Straßen der Großstadt die Ausstellungen der Schaufenster durchmustern, so werden wir nicht selten beobachten können, daß direkt an den Glasscheiben kleinere Gegenstände oder Plakate mittels eines Gummiplättchens

[1]) Der biologische Schulgarten. Seine Anlage und unterrichtliche Verwertung v. Cornel Schmitt. Anhang: 80 biolog. Aufgaben und ihre Lösung im Schulgarten. Verl. Dr. Datterer-Freising. 100 Seiten, 1 M.)

[2]) Aus: Schoenichen, Biologie und Physik. Leipzig, 1909. R. Voigtländers Verlag.

festgeheftet sind. Wie dieses möglich ist, wird uns am leichtesten verständlich werden, wenn wir uns vergegenwärtigen, worauf die Wirksamkeit der Geschosse der bekannten Heureka-Pistolen beruht. Ein solches Geschoß (Abb. 1, a) besteht aus einem Holzpfeil, der an einem Ende mit einer muldenartig vertieften Gummischeibe versehen ist. Wenn nun ein derartiges Projektil, in Bewegung gesetzt durch die Federkraft der Pistole, auf eine ebene Fläche senkrecht auftrifft, so schmiegt sich in dem Augenblick des Aufprallens die ganze innere Fläche der Mulde eng an die Unterlage an, so daß für einen Moment die Aushöhlung der Gummimasse nahezu vollständig verschwunden ist (Abb. 1, b). Infolge der Elastizität des Gummis bildet sich jedoch jene Aushöhlung sogleich von neuem, sobald der Augenblick des Aufprallens vorüber ist; und nur noch die Ränder der Gummischeibe liegen der getroffenen ebenen Fläche dicht an. So ist zwischen der Wandung und der Gummimasse ein luftverdünnter Raum entstanden, vermöge dessen das Geschoß für längere Zeit an der Wandfläche haften bleibt (Abb. 1, c).

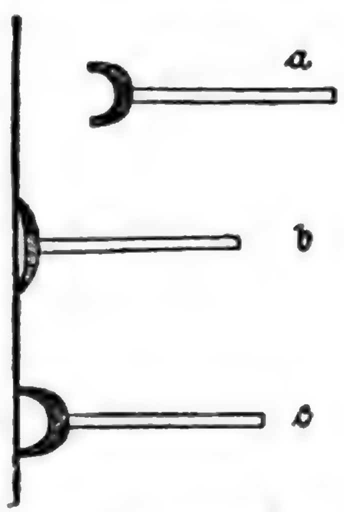


Abb. 1. Wirkungsweise des Geschosses einer Heureka-Pistole.

Das geschilderte Erzeugnis menschlichen Erfindungsgeistes können wir sozusagen als Nachbildung gewisser tierischer Werkzeuge betrachten, und zwar der Saugnäpfe. Solche Gebilde finden wir in der Tierwelt außerordentlich verbreitet; in besonders hohem Grade damit ausgestattet sind die Kopffüßler oder Cephalopoden, von denen der gemeine Tintenfisch (Sepia officinalis) und der Seepolyp (Octopus vulgaris) die bekanntesten Formen sind. Diese Geschöpfe haben zehn oder acht Fangarme, welche die Mundöffnung trichterförmig umgeben und je mit einem Besatz von zahlreichen Saugnäpfen ausgerüstet sind (Abb. 2).

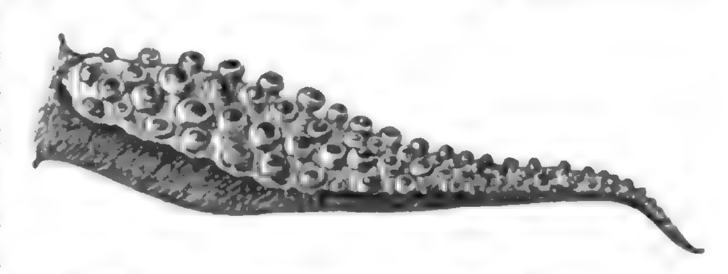


Abb. 2. Die Saugnäpfe am Arm eines Tintenfisches.

Die Wirkungsweise jener Saugnäpfe wird durch unsere Abbildung 3 in schematischer Darstellung klargelegt. Der einzelne Saugnapf ist ein schüsselförmiges Gebilde, dessen Rand mit einer hornig-verdickten Leiste umgeben ist (a), der Boden der „Schüssel" hingegen ist von einer verhältnismäßig zarten Haut (d) gebildet, an welche sich nach dem Innern zu zahlreiche Muskelbündel (c) ansetzen. Soll der Saugnapf in Wirksamkeit treten, so wird die knorpelige Ringleiste dicht auf die Unterlage (b) gepreßt, so daß von außen weder Luft noch Wasser hinzutreten kann. Hierauf ziehen die Muskeln sich stark zusammen, so daß der Hohlraum des Saugnapfes eine erhebliche Vergrößerung erfährt. Auf diese Weise kommt es zur Entstehung eines luftverdünnten Raumes, welcher das Anhaften des Saugnapfes ermöglicht. Es liegen also hier in der Tat genau dieselben Verhältnisse vor wie bei dem Geschoß der Heureka-Pistole.

Digitized by Google

Die Kopffüßler benutzen ihre Saugnapfgarnituren in der verschiedensten Weise. Mit ihrer Hilfe schleppt der Seepolyp im Verhältnis zu seiner Körpergröße stattliche Gesteinsbrocken zusammen und türmt sie zu einem Versteck aufeinander; hier lauert er, und wenn arglos ein Fisch oder Krebs vorbeigeschwommen kommt, so streckt er seine peitschenförmigen Fangwerkzeuge vor, um sich des Beutetieres zu bemächtigen.

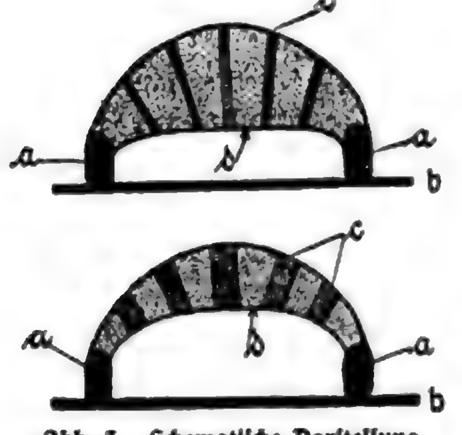
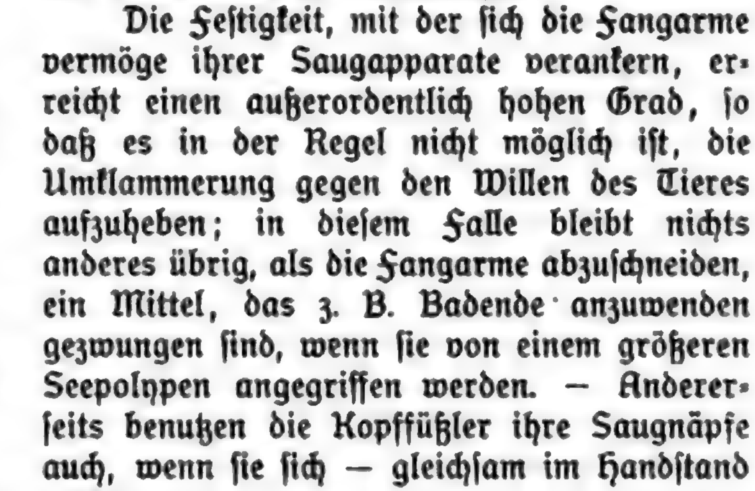


Abb. 3. Schematische Darstellung eines Saugnapfes.



Die Festigkeit, mit der sich die Fangarme vermöge ihrer Saugapparate verankern, erreicht einen außerordentlich hohen Grad, so daß es in der Regel nicht möglich ist, die Umklammerung gegen den Willen des Tieres aufzuheben; in diesem Falle bleibt nichts anderes übrig, als die Fangarme abzuschneiden, ein Mittel, das z. B. Badende anzuwenden gezwungen sind, wenn sie von einem größeren Seepolypen angegriffen werden. — Andererseits benutzen die Kopffüßler ihre Saugnäpfe auch, wenn sie sich — gleichsam im Handstand — kriechend über den Boden dahinbewegen.

Bei Organismen der Strandzone begegnet uns die Erscheinung, daß sie mittels kräftiger Saugapparate an den Felsen des Gestades sich anklammern. Es sind dies die Napfschnecken und Käferschnecken, von denen Patella vulgata und Chiton marginatus an den Küsten unserer heimischen Meere die gewöhnlichsten Arten sind. Diese Geschöpfe besitzen ein Rückenschild von etwa ovalem Umriß, das bei Patella vulgata (Abb. 4, a) strahlig gerieft, bei Chiton marginatus dagegen in eine Reihe von Querstücken gegliedert ist (Abb. 4, b). Die Unterseite der Tiere wird von einem Saugfuß gebildet, von dessen Grundfläche schräg nach oben zahlreiche kräftige Muskelzüge (m) ansteigen (Abb. 5). Ziehen diese sich zusammen, so wird zwischen der Oberfläche des Strandfelsens und dem Saugfuß der Schnecke ein luftverdünnter Raum von verhältnismäßig stattlicher Ausdehnung erzeugt. Auf diese Weise heften sich die Tiere ungemein fest an die felsige Unterlage und verharren in dieser Stellung unverändert, selbst wenn sie lange Zeit vom Wasser entblößt sind.

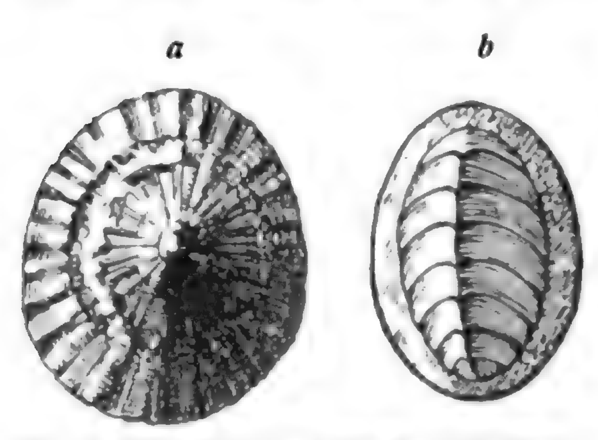


Abb. 4 Rückenschalen der Napf- und Käferschnecke.

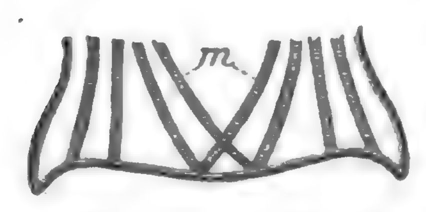


Abb. 5. Saugfuß der Napfschnecke.

So widersinnig es klingen mag, so läßt es sich doch nicht bestreiten, daß die Verhältnisse, unter denen die tierischen Organismen des reißenden Gebirgsbaches ihr Dasein fristen, in gewisser Hinsicht sich vergleichen lassen mit den Daseinsbedin-

Digitized by Google

gungen, denen manche im Darmkanal höherer Tiere hausende Schmarotzerformen ausgesetzt sind. Auch diese haben nämlich gegen eine starke Strömung anzukämpfen. Durch die Bewegungen des Darmes werden die Mengen des Speisebreies unausgesetzt in der Richtung nach dem After zu weitergedrängt, und infolgedessen besteht für die Darmparasiten ununterbrochen die Gefahr, von dem Strom der Kotmassen mit ergriffen und aus ihrem Wirtstier herausbefördert zu werden, was für viele von ihnen gleichbedeutend wäre mit völligem Untergang. Daher sind fast alle derartigen Schmarotzerwesen mit mehr oder weniger kräftigen Haftwerkzeugen ausgerüstet, unter denen wiederum dem Saugnapf eine hervorragende Rolle zuerteilt ist.

Der — wenn man so sagen darf — populärste unter allen Innenschmarotzern des Menschen ist der Bandwurm. Im alltäglichen Leben spricht man gewöhnlich von „dem Bandwurm" schlechthin, ohne zu beachten, daß allein im menschlichen Körper drei verschiedene Bandwürmer vorkommen können, die sich unter anderem auch durch die verschiedenartige Ausbildung ihrer Klammerwerkzeuge deutlich voneinander unterscheiden.

Der gegenwärtig infolge der sorgfältigen Durchführung der Fleischbeschau nur noch selten auftretende bewaffnete Bandwurm (Taenia solium), dessen Finne durch den Genuß von rohem Schweinefleisch in den Magen des Menschen gelangt, besitzt neben einem Hakenkranz vier Saugnäpfe (Abb. 6, I). Die gleiche Anzahl von Saugapparaten kommt dem Rinderbandwurm (T. saginata) zu, der jedoch des Hakenkranzes entbehrt (Abb. 6, II) und daher auch leichter abzutreiben ist als sein vorher genannter Vetter. Der dritte hier zu nennende Schmarotzer ist endlich der Grubenkopf oder breite Bandwurm (Dibothriocephalus latus); er entwickelt sich aus einer Finne, welche durch den Genuß von Fischfleisch in den Verdauungskanal des Menschen kommt, und verankert sich an der Darmwandung lediglich mit zwei langgestreckten Saugrinnen (Abb. 6, III). Die Saugnäpfe der Bandwürmer dienen übrigens — das sei hier besonders betont — ganz ausschließlich dem Zwecke der Verankerung des Parasiten; keineswegs wird durch sie irgendwelche Nahrung aufgenommen. Dieses geschieht vielmehr durch die gesamte Körperoberfläche des Wurmes. So ist es auch erklärlich, daß die Saugapparate sich lediglich an dem sogenannten Kopf oder Skolex des Bandwurmes finden, der eben nichts anderes darstellt als einen Anker, bestimmt, die lange Gliederkette an die Darmwandung fest anzuschließen.

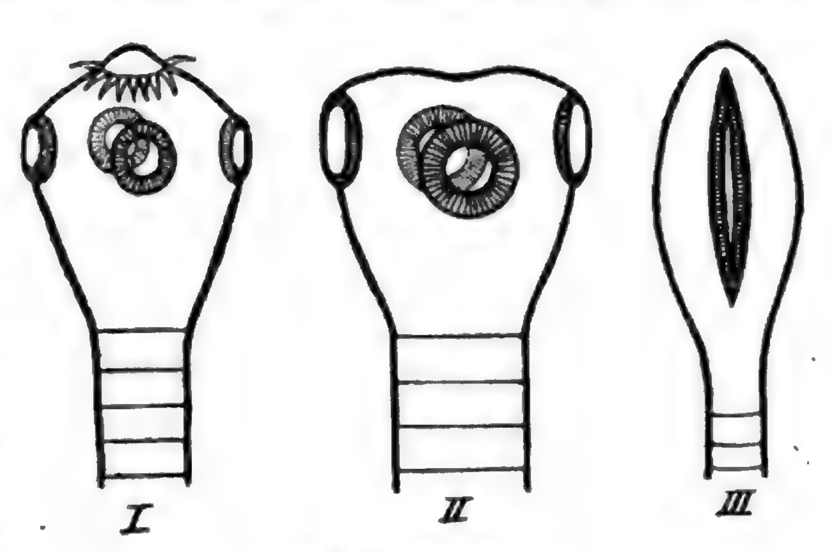


Abb. 6. Bandwurmköpfe.

Winzig kleine Haftscheiben finden wir auch bei manchen ektoparasitischen,

Digitized by Google

d. h. auf der Haut ihres Wirtes lebenden Milben an den Enden der Beine. Ein unterhaltendes Beispiel hierfür liefert eine Milbe namens Antennophorus Uhlmanni, welche sich in der Regel an Ameisen der Gattung Lasius an der Unterseite des Kopfes oder auch an den Flanken des Hinterleibes verankert (Abb. 7). Diese Geschöpfchen wissen sich auf eine höchst originelle Art ihre Lebensmittel zu verschaffen. Wenn die als Trägerin dienende Ameise sich von einer ihrer Kameradinnen füttern läßt, d. h. wenn sie diese letztere veranlaßt, ein wenig Speise aus dem Verdauungskanal hervorzuwürgen und es der hungernden Schwester darzubieten, so streckt der unter ihrem Kopf sitzende Antennophorus seine Mundwerkzeuge in das ausgebrochene Tröpfchen Nährmaterial und speist nach Herzenslust mit. Nicht selten tritt der Fall ein, daß die zu fütternde Ameise eher gesättigt ist als ihr Parasit. Dann weiß der kleine Pfiffikus aber eine Verlängerung der Mahlzeit herbeizuführen: Mit seinen beiden hinteren Beinpaaren klammert er sich am Kopfe seiner Trägerin an, während er die Haftscheiben des zweiten Beinpaares am Kopfe der Futter spendenden Ameise befestigt, so daß er also zwischen beiden Tieren gleichsam eine Brücke bildet. — Sitzt der Antennophorus nicht unter dem Kopfe der Ameise, sondern an deren Hinterleib, so muß er sich durch einen anderen Kniff seine Nahrung verschaffen. In diesem Falle versteht er es, sobald eine Ameise in seine Nähe kommt, diese durch Kitzeln mit seinen fühlerförmigen Gliedmaßen anzubetteln und sie zur Darreichung von Speise zu veranlassen.

Abb. 7. Milbe am Kopf einer Ameise.

Manche Parasiten, welche nicht dauernd an ihre Wirtstiere angeheftet sind, sondern zeitweilig eine freibewegliche Lebensweise führen, benutzen ihre Saugnäpfe einerseits als Haftapparat in der gleichen Weise, wie dieses in den vorstehenden Darlegungen geschildert wurde, andererseits aber gelegentlich auch als Hilfsmittel bei der Fortbewegung. So liegen die Verhältnisse zum Beispiel bei den Blutegeln. Die gewöhnlichste und in unseren süßen Gewässern häufigste Form dieser Geschöpfe ist der Pferdeegel (Aulostomum gulo). Wer einmal am Rande eines Teiches stehend das Tierleben des Süßwassers be-

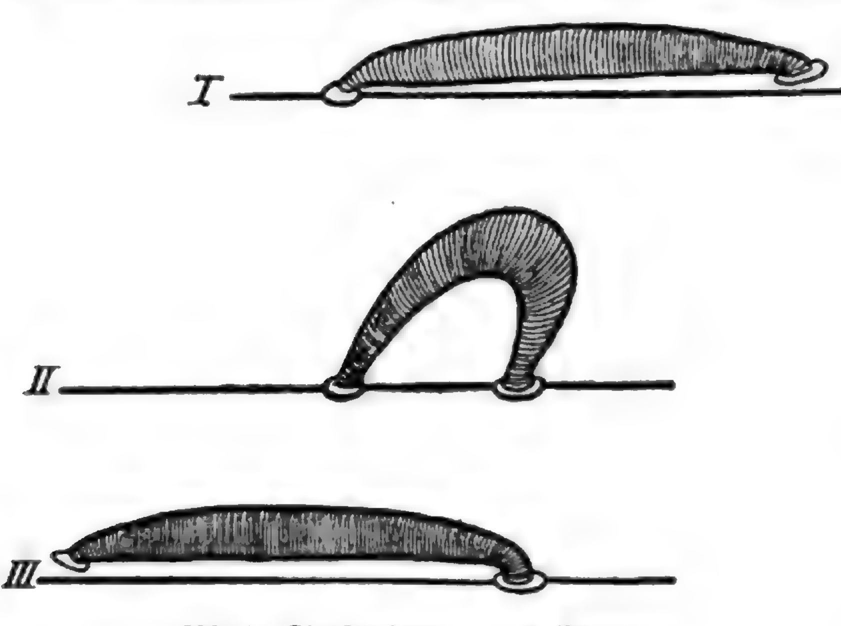


Abb. 8. Die Fortbewegung des Blutegels.

obachtet hat, dem wird dieser Wurm eine bekannte Erscheinung sein. Man erblickt ihn häufig, wenn er mit seinem bandförmig ausgestreckten Körper unter vielfachen Schlängelungen durch das Wasser dahinschwimmt. Abgesehen von dieser Bewegungsform ist er aber auch befähigt, durch Kriechen eine Ortsveränderung zu bewerkstelligen. Sein Körper ist vorn mit einer kleineren, hinten mit einer verhältnismäßig großen Saugscheibe ausgerüstet. Die kriechende Fortbewegung erfolgt nun dadurch, daß das Tier sich zunächst mit dem Mundsaugnapf verankert (Abb. 8, I) und hierauf den Körper lyraartig krümmt, so daß das Hinterende in die Nähe des Kopfabschnittes verlagert wird (Abb. 8, II). Alsdann tritt der hintere Saugnapf in Funktion, während der vordere seine Verbindung mit der Unterlage löst, so daß jetzt der gesamte Körper wieder gerade nach vorn ausgestreckt werden kann (Abb. 8, III). Ist dies geschehen, so saugt sich der vordere Haftapparat abermals fest; und das ganze Spiel, durch welches der Wurmkörper um ein kleines Stück vorwärts bewegt worden ist, kann dann aufs neue beginnen und durch seine häufige Wiederholung schließlich ein nennenswertes Ergebnis zeitigen.

Wie die moderne Rechtsprechung die Entwendung von Energie, z. B. in der Form von elektrischem Strom, als Diebstahl betrachtet, so ist es vielleicht nicht ungerechtfertigt, wenn wir auch solche Geschöpfe in gewissem Sinne als Schmarotzer bezeichnen, die ihren Wirten zwar nicht Nährstoff oder Gewebeflüssigkeit entziehen, sondern sie vielmehr nur als das Vehikel benutzen, welches sie ohne Aufwand von eigener Kraftentfaltung von Ort zu Ort tragen soll. Zu diesen Tieren, welche sozusagen mit dem Führer eines Handwagens zu vergleichen sind, der sein Gefährt an einen größeren Lastwagen anhängt, gehört der Schiffshalter (Echeneïs), eine in die

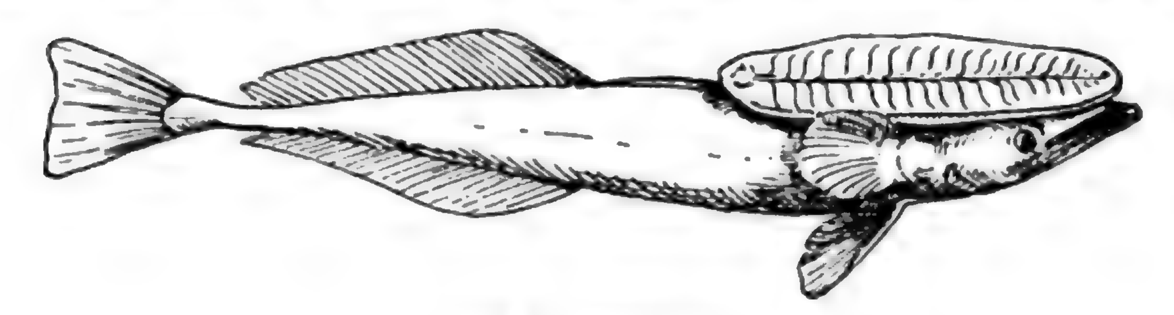


Abb. 9. Schiffshalter.

Familie der Makrelen zu stellende Fischgattung, deren Angehörige $^1/_4$ bis 1 m lang werden und in tropischen wie in gemäßigten Meeren, so auch im Mittelländischen, heimaten (Abb. 9).

Seine vordere Rückenflosse ist in eine ovale Haftscheibe umgewandelt, welche die Oberseite von Kopf und Nacken einnimmt. Dieses Organ stellt rechts und links von der Medianlinie des Körpers eine Reihe von Querplatten dar, die mit rauhen Rändern versehen sind und in der Ruhe dachziegelförmig wie Jalousiebrettchen aufeinander liegen (Abb. 10, I). Jede Lamelle wird von einem Flossenstachel gestützt. Wenn sich die Platten nach Anlegung der ovalen Scheibe an eine glatte Fläche (f) wie Jalousiebrettchen senkrecht aufrichten (Abb. 10, II), so wird, wie eine einfache geometrische

Digitized by Google

Betrachtung lehrt (vergl. Abb. 11), der zwischen ihnen befindliche Raum vergrößert, es tritt Luftverdünnung ein, und es entsteht eine Doppelreihe von luftverdünnten Kammern, deren Zahl bei den einzelnen Arten der

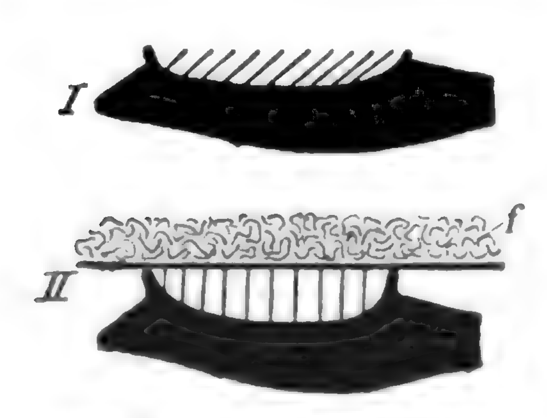


Abb. 10. Vorderende des Schiffshalters.

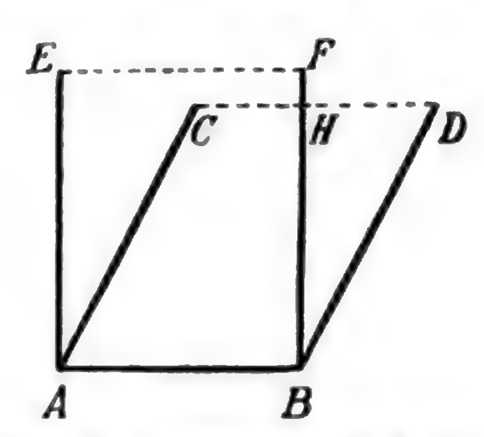


Abb. 11. Flächeninhalt von A, B, E, F ist größer als von A, B, C, D.

Gattung zwischen 2×12 und 2×27 schwankt. Die Anheftung ist vermöge der gefransten Ränder der Klappen derartig fest, daß man den Fisch von einer geeigneten Fläche nur mit Mühe lösen kann. Wollte man ihn mit Gewalt entfernen, so würde man ihn eher zerreißen als losbringen. Die Schiffshalter heften sich, da sie selbst schlechte Schwimmer sind, an besser ausgerüstete Schwimmer (Haie, Delphine, Meerschildkröten usw.) oder an Fahrzeuge an und unternehmen so — gleichsam als blinde Passagiere — eine passive Wanderung.

Ein Haftapparat, für den die oben beschriebene Saugscheibe des Schiffshalters das Modell abgegeben haben könnte, findet sich an den Zehen der Geckonen, einer in südlicheren Ländern heimischen Familie der Eidechsen. Die Übereinstimmung zwischen den beiden hier in Rede stehenden Organen ist so bedeutend und so überraschend, daß man jene so gleichartig ausgestalteten tierischen Werkzeuge als eine der prägnantesten Konvergenzerscheinungen ansprechen darf. Die meisten Geckonen (Abb. 12) sind durch ihre fabelhaften Kletterkünste ausgezeichnet. In tropischen Gegenden sind sie häufige Gäste der menschlichen Behausungen, wo sie an den glättesten Wänden, ja selbst an den Fensterscheiben, mit erstaunlicher Sicherheit umherklettern und der Insektenjagd obliegen. Für eine solche Bewegungsweise sind die an den Zehen dieser Eidechsen entwickelten Krallen von nur untergeordneter Bedeutung; hier treten vielmehr besondere Haftapparate in Tätigkeit, die nach dem Prinzip des luftverdünnten Raumes wirksam sind.

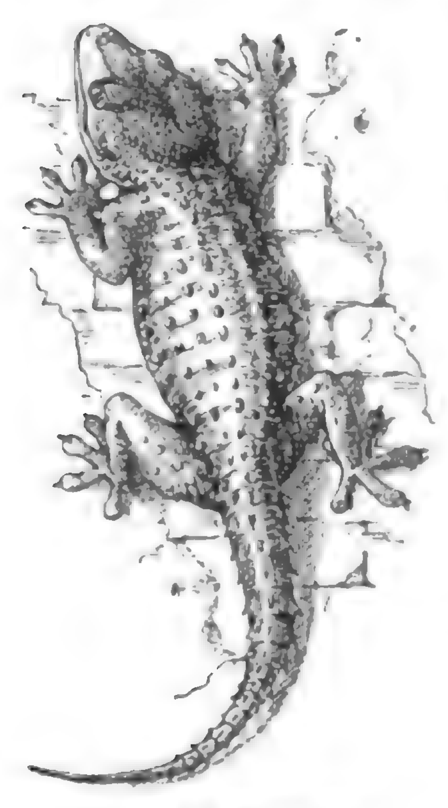


Abb. 12. Der Mauergecko.

Digitized by Google

Betrachtet man den Fuß eines Geckos von der Unterseite (Abb. 13), so zeigt es sich, daß die Zehen hier mit zahlreichen querstehenden Hautfalten ausgerüstet sind, die – ganz ähnlich wie die Blättchen an der Saugscheibe von Echeneïs – wie Jalousiebrettchen übereinanderliegen. Beim Klettern pressen nun die flinken Geschöpfchen ihre Zehen fest gegen die zu ersteigende Wand; alsdann werden die Querfalten senkrecht zur Unterlage aufgerichtet, so daß die zwischen ihnen befindlichen Hohlräume sich vergrößern und somit luftverdünnt werden (Abb. 14). Dann haften die Tiere in luftiger Höhe so fest, „als ob für sie das Gesetz der Schwere keine Geltung hätte.“

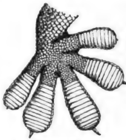


Abb. 13. Fuß des Geckos.

In diesem Zusammenhange sei endlich darauf hingewiesen, daß der äußere Luftdruck in einigen Fällen auch dazu benutzt wird, das Zusammenhalten gewisser Organe eines und desselben Tierkörpers zu gewährleisten. Um einen solchen Fall handelt es sich z. B. bei der Verbindung des menschlichen Oberschenkels mit dem Becken. Es ist bekannt, daß unser Oberschenkel mit einem wohlausgebildeten kugeligen Gelenkkopf versehen ist, welcher in einer hohlkugeligen Pfanne der Hüfte ruht (Abb. 15). Naturgemäß werden auch hier die beiden miteinander gelenkig verbundenen Knochen durch eine Gelenkkapsel sowie durch besondere Bänder zusammengehalten. Man sollte nun erwarten, daß, wenn man alle diese Bindemittel zerschneidet und damit unwirksam macht, der Gelenkkopf aus der zu ihm gehörenden Pfanne herausrutsche. Dem ist aber nicht so.

Abb. 14. Längsschnitt durch die Zehe eines Geckos.

Denn der Zwischenraum, der bei einer Lockerung der Verbindung zwischen Hüfte und Oberschenkel am Boden der Gelenkpfanne entstehen könnte, würde in hohem Grade luftverdünnt sein; und aus diesem Grunde wird der Gelenkkopf des Oberschenkels in seiner ursprünglichen Lage festgehalten. Erst wenn man von der Innenseite des Beckens aus ein Loch bis zur Hüftpfanne durchbohrt, so daß das Entstehen eines luftverdünnten Raumes ausgeschlossen ist, fällt der Gelenkkopf aus der zugehörigen Pfanne heraus.

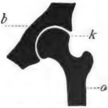


Abb. 15. Hüftgelenk.

Daß luftverdünnte Räume gelegentlich für Tiere nachteilig, ja gefährlich werden können, darauf sei am Schlusse dieses ersten Abschnittes noch kurz hingewiesen. Denken wir uns, etwa ein Pferd gehe über ein stark sumpfiges Gelände; so wird es mit seinen schweren Hufen, die einer sohlenartigen Verbreiterung entbehren, ziemlich tief in den morastigen Boden

Digitized by Google

hineintreten. Zieht das Tier dann den Fuß zurück, so muß unter diesem ein luftverdünnter Raum entstehen (Abb. 16, I), der das Geschöpf in seiner Bewegungsfreiheit zum wenigsten außerordentlich hemmt. In der Tat ist es aus diesem Grunde nicht möglich, bei der Bewirtschaftung sumpfiger Wiesen sich des Pferdes zu bedienen. Nun gibt es aber andererseits große Säugetierformen, z. B. das Wildschwein, die mit Vorliebe in Sümpfen und Morästen sich umhertreiben. Wir werden daher bei diesen Tieren von vornherein erwarten dürfen, daß der Bau ihrer Füße besondere Einrichtungen zeigt, welche den Marsch über sumpfiges Gelände ermöglichen. Dem ist in der Tat so. Das Wildschwein besitzt zwei Hauptzehen, die durch einen Spalt voneinander getrennt sind, und hinter denen sich noch zwei kleinere Afterzehen befinden (Abb. 16, II). Sind die Hauptzehen in den Morast eingesunken, so werden sie, sobald der Fuß zurückgezogen wird, einander ein wenig genähert; es kann dann durch die auf diese Weise seitlich von ihnen entstehenden schmalen Spalten Luft eindringen bis in den unter den Hufen sich bildenden Hohlraum. Dieser letztere ist also kein Vakuum und vermag daher das Tier auch nicht an den Boden zu fesseln (vgl. Abb. 16, II).

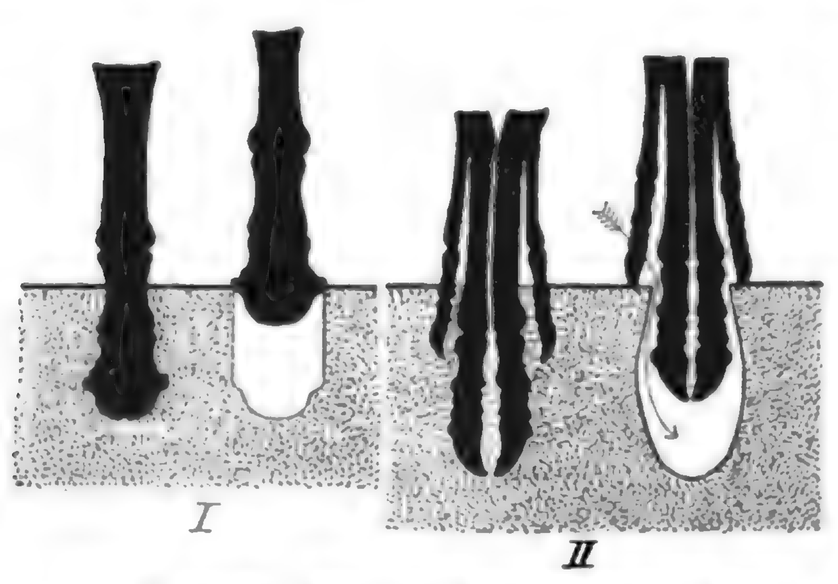


Abb. 16. Fuß des Pferdes und des Wildschweins im Sumpf.

Daß der luftverdünnte Raum ein sehr wertvolles Hilfsmittel darstellt, wenn es sich darum handelt, Gase oder Flüssigkeiten von außen in einen Tierkörper einzuführen, dafür bietet unser eigener Leib in mehrfacher Hinsicht ausgezeichnete Belege. Wenn wir ruhig atmen und dabei die Hand auf die Bauchdecke legen, so werden wir bemerken, daß diese sich abwechselnd hebt und senkt. Es ist das eine Begleiterscheinung der sogenannten Bauchatmung, an welcher — abgesehen von der Muskulatur des Bauches — besonders das Zwerchfell beteiligt ist. Das Zwerchfell ist ein eigenartiger Muskel, der sich quer durch unsere Leibeshöhle ausspannt und

Abb. 17. Das Zwerchfell.

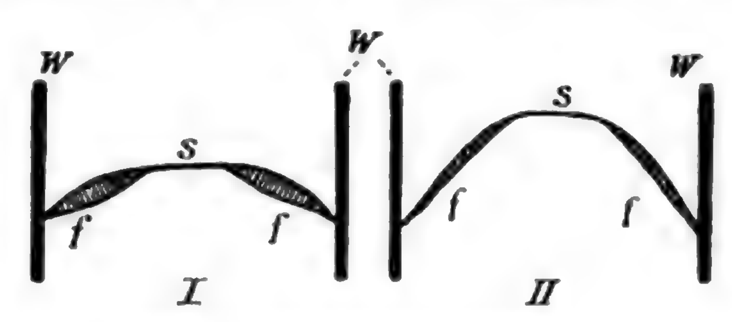


Abb. 18. Zwerchfell im Querschnitt.

Digitized by Google

sie gewissermaßen in zwei Stockwerke zerlegt, von denen wir das obere als Brusthöhle, das untere hingegen als Bauchhöhle bezeichnen. Besonders bemerkenswert ist aber, daß das Zwerchfell keine ebene Fläche darstellt, sondern eine mehr oder weniger starke Wölbung besitzt. Die einzelnen Fasern des Zwerchfellmuskels laufen sämtlich wie die Radien eines Kreises von dem Zentrum nach der Peripherie (Abb. 17), und die zugehörige Sehne (s) nimmt den Mittelpunkt des ganzen Gebildes ein. Ziehen sich die Muskelstränge zusammen (Abb. 18, I), so muß sich infolge davon die Wölbung des ganzen Organes abflachen; erschlaffen die Fasern aber, so muß andererseits der Grad der Wölbung sich verstärken (Abb. 18, II).

Nehmen wir an, daß die Muskelfasern des Zwerchfelles sich zusammenziehen und die Wölbung dieses Organes sich also abflacht, dann wird der innere Raum der Brusthöhle vergrößert und folglich luftverdünnt; und es strömt durch die Nase und Luftröhre Luft von oben nach, d. h. der Mensch atmet ein (Abb. 19). Durch die Abflachung des Zwerchfelles wird aber gleichzeitig auf den Inhalt der Bauchhöhle ein Druck ausgeübt, welcher eine Vorwölbung der Bauchwand zur Folge hat. Wenn sich jetzt die Muskeln der Bauchwand (c) wieder zusammenziehen (Abb. 19), dann üben sie ihrerseits auf die in der Bauchhöhle lagernden Organe einen Druck aus, welcher dazu führt, daß das Zwerchfell wieder die ursprünglich vorhandene starke Wölbung annimmt. Es wird dann der Raum der Brusthöhle verkleinert, so daß die überschüssige Luft abgeführt werden muß, ein Vorgang, den wir als Ausatmung bezeichnen.

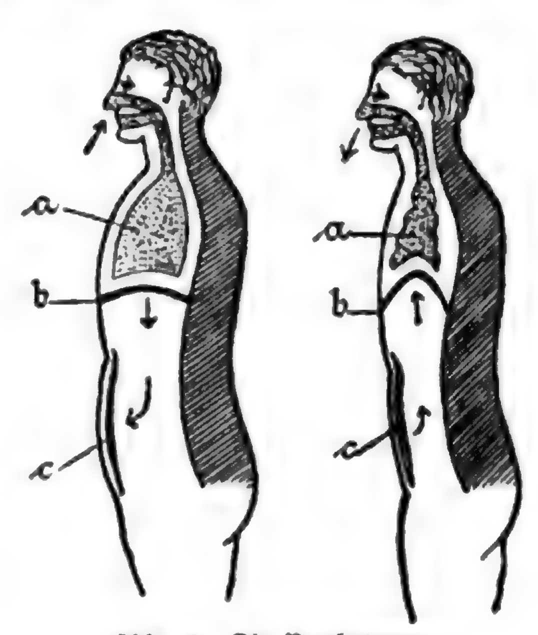


Abb. 19. Die Bauchatmung.

Wenn die zuletzt besprochenen Tatsachen uns die große Bedeutung kennen lehrten, welche das Prinzip des luftverdünnten Raumes für den Vorgang der Einatmung besitzt, so soll nunmehr an einigen Beispielen dargelegt werden, daß das nämliche Prinzip häufig auch verwendet wird, wenn es gilt, flüssige Stoffe in den Tierkörper einzuführen. Die höchste Klasse der Wirbeltiere, die Säugetiere, hat ihren Namen von der saugenden Ernährungsweise ihrer Jungen erhalten. Wie der Vorgang der Nahrungsaufnahme bei den saugenden Kleinen sich gestaltet, soll

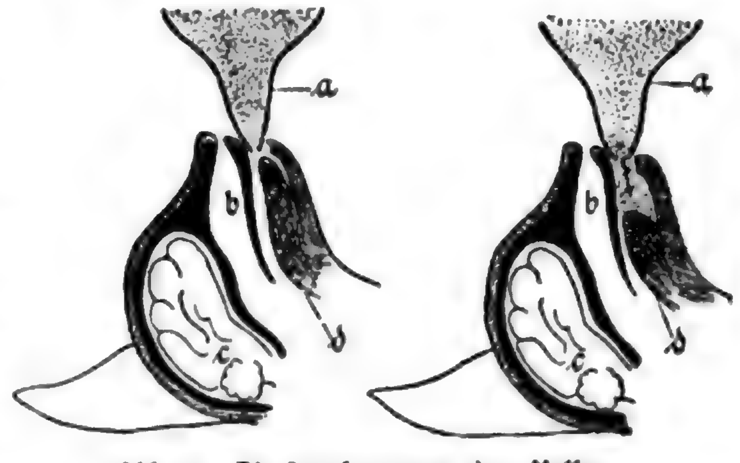


Abb. 20. Die Saugbewegung eines Kalbes.

durch unsere Abb. 20 kurz erläutert werden. Sie stellt eine in eine Zitze auslaufende Milchdrüse (a) dar. Das Junge hat diese mit seinen Lippen gefaßt und hat mittels dieser Organe rings um die Öffnung der Zitze herum einen hermetischen Verschluß hergestellt. Der mit Milch gefüllte Innenraum der Drüse bildet nun mit der Mundhöhle des Säuglings einen einzigen Hohlraum. Zieht jetzt das Tierchen seine Zunge (d) nach hinten zurück (Abb. 20), so wirkt diese wie der Stempel einer Saugpumpe, und es entsteht in der Mundhöhle des Kleinen ein luftverdünnter Raum, so daß der in unserer Abbildung durch Punktierung angedeutete Inhalt der Milchdrüse in den Mund hineinfließt.

Die Ausbildung des Säugetiermundes steht zu der besprochenen Art der Nahrungsaufnahme in unverkennbarer Beziehung. Während bei der Mehrzahl der übrigen Wirbeltiere die Spalte des Maules bezw. des Schnabels bis zu dem Scheitel des von Ober- und Unterkiefer gebildeten Winkels reicht, nimmt die Mundspalte bei den Säugetieren in der Regel nur den vorderen Teil der Schnauze ein; an den seitlichen Teilen aber erstreckt sich die äußere Körperhaut über den Schlitz zwischen Ober- und Unterkiefer hinweg. Der ganze Kieferapparat steckt also gewissermaßen in einer häutigen Umhüllung (vergl. Abb. 21); und diese stellt sozusagen den Pumpenzylinder dar, in welchem die Zunge als Kolben auf und nieder geht.

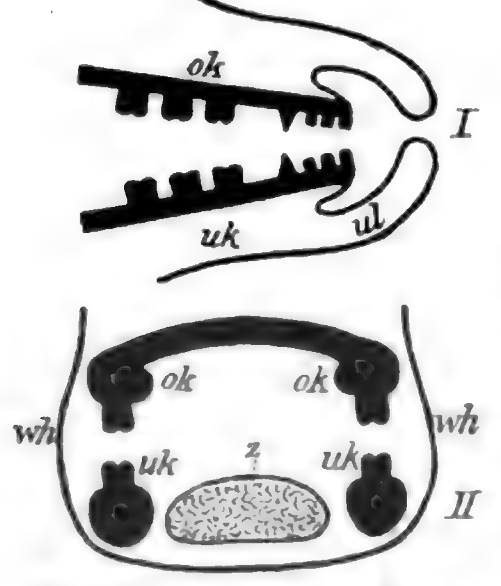


Abb. 21. Mundbildung beim Säugetier.

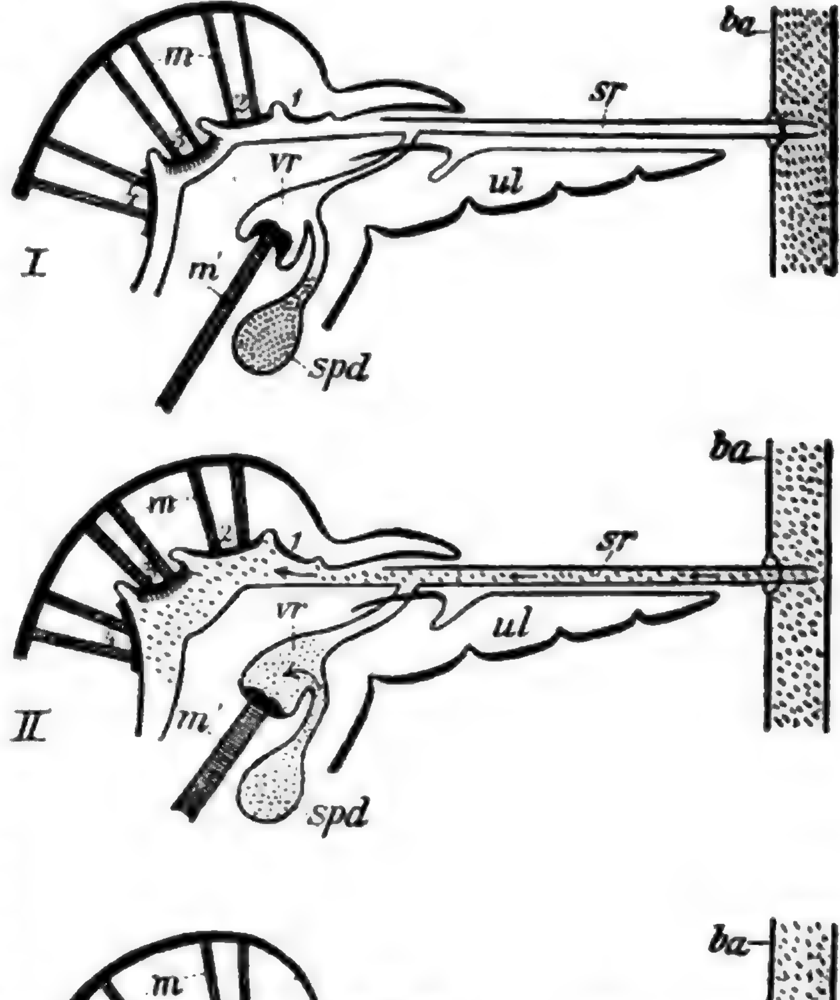
Ähnliches gilt auch für jene Apparate, mittels deren die Blutsauger unter den Kerftieren sich ihre Nahrung einverleiben. Wählen wir als Beispiel zur Erörterung der Einzelheiten eine Wanze. Diese Geschöpfe sind zunächst mit einem äußerst sinnreich durchkonstruierten Stechwerkzeug versehen, das ihnen zum Anbohren ihrer Opfertiere unentbehrlich ist. Sein Hauptteil ist die mächtig entwickelte Unterlippe, welche aus vier hintereinander geschalteten Gliedern zusammengesetzt ist und eine an der Wurzel offene, gegen die Spitze zu bis auf einen feinen Spalt geschlossene Rinne darstellt (Abb. 22, ul). In ihr lagern vier Stechborsten, welche den Ober- und Unterkiefern entsprechen. Zwei von diesen sind rinnenförmig gestaltet und derartig gegeneinandergelegt, daß sie ein feines Röhrchen bilden, in welchem der aufzunehmende Blutstrom in den Mund des Tieres hinüberfließen kann (sr).

Hat nun die Wanze mit dieser Bohrmaschine die Blutbahn (ba) eines anderen Geschöpfes angestochen, so gilt es, in der Mundhöhle einen luftverdünnten Raum herzustellen, damit die Nährflüssigkeit eingesogen werden kann. Betrachten wir in unserer Abbildung 22, I den Längsschnitt durch den Kopf einer Wanze (einer Nepa-Art), so bemerken wir an der oberen Seite des Schlundes vier aufeinanderfolgende verhältnismäßig kräftige Platten (1, 2, 3, 4), an welche sich von außen her Muskeln (m) anheften, die sich hinüber erstrecken zu der Chitinpanzerung des Kopfes. Ziehen sich

Digitized by Google

diese Muskelstränge zusammen (Abb. 22, II), so wird der Innenraum des Schlundes nicht unbeträchtlich vergrößert, und das Blut des gestochenen Tieres tritt alsbald in den Mund des Schmarotzers ein.

Wie gelangt nun die so gewonnene Nahrung in die weiter nach hinten zu gelegenen Abschnitte des Verdauungskanales? Es geschieht dies in sehr einfacher Weise dadurch, daß nunmehr jene vorher geschilderten Muskelbalken (m) wieder erschlaffen, so daß die an der oberen Wandung des Schlundes befindlichen Platten (1, 2, 3, 4) in ihre ursprüngliche Lage zurückkehren; und zwar findet dieser Vorgang zunächst nur an der vordersten der vier Platten statt, es folgt dann die zweite, hierauf die dritte und endlich die vierte. So wirkt dann der ganze Apparat wie eine Druckpumpe, und das eingesogene Blut wird auf solche Weise in die Speiseröhre und in den Magen befördert (Abbildung 22, III). Bemerkenswert ist noch, daß an der dritten Schlundplatte ein Wimperbesatz entwickelt ist, der einen Filterapparat zum Zurückhalten etwaiger Fremdkörper darstellt.



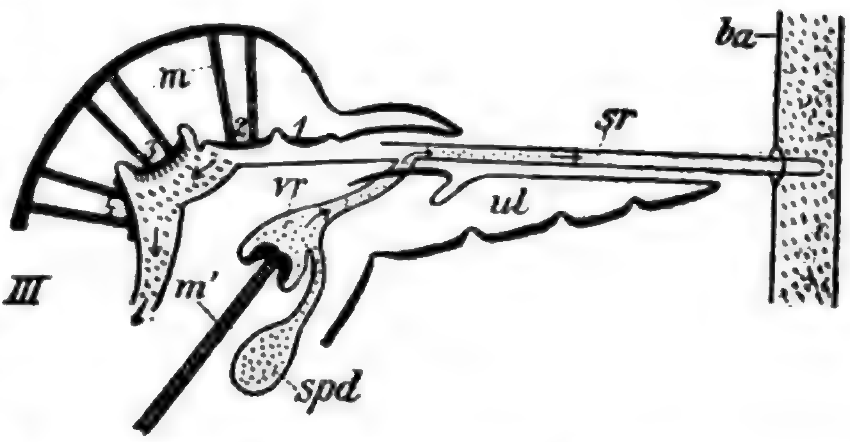


Abb. 22. Nahrungsaufnahme einer Wanze.

Wenn wir auf den vorstehenden Blättern eine Anzahl von Einrichtungen des Tierkörpers kennen lernten, deren Wirkung auf dem Prinzip des luftverdünnten Raumes beruht, so müssen wir erstaunen ob der außerordentlichen Vielseitigkeit der Probleme, welche die Natur sozusagen nach ein und derselben Formel gelöst hat. Und wenn es sonst unsere Bewunderung erwecken muß, wie die Natur — nie um einen Ausweg verlegen — ein

Digitized by Google

und dieselbe Aufgabe durch die verschiedenartigsten Mittel zu bewältigen versteht, so werden wir hier davon überzeugt, daß sie mit der gleichen Findigkeit häufig genug den entgegengesetzten Weg einschlägt und durch ein und dasselbe Mittel die verschiedenartigsten Ziele erreicht.

Zum sprachlichen Gehalte des deutschen Volksmärchens.

Von Bernhard Riedel.

Zu welcher Zeit summts nicht in allen Kinderstuben von „Schneewittchen, Dornröschen, Rotkäppchen, Aschenputtel, Hänsel und Gretel", hier und dort wohl auch vom Hans im Glück, vom Fundevogel, vom eisernen Heinrich, vom Marienkind und von noch manchen andern lieben, deutschen Volksmärchen. Auch in die Schulstube verirrt sich ab und zu eins, das nicht methodisch zu ethischen und andren Zwecken her- oder zugerichtet wird, das nur lieb und treu erzählt wird, als eine Geschichte, wie sie Kinder gern hören. Ob Märchen wirklich Unterrichtsstoffe sein dürfen, in dem Sinne, daß aus ihnen irgendwelche Wahrheiten und Weisheiten von Lehrern und Schülern erschlossen werden, oder auch in dem Sinne, daß sie zur Bildung und Pflege der Phantasie dienen, oder auch so, daß sie der Pflege des Sprachgefühls dienen, das ist schwer zu entscheiden. Sicher ist, daß das deutsche Volksmärchen diese Dienste zu leisten imstande ist, unsicher und strittig, ob der Lehrer den einen oder andern Grundgedanken durch methodische Arbeit in den Schülern wecken darf. Es mag sein, daß hier und da das einem besonders begabten Lehrer gelingt. Kaum einmal aber werden Kinder, die ein Märchen gehört und wieder gehört, auch liebgewonnen haben, unter sich oder gar dem Lehrer gegenüber sich nach einer der angegebenen Richtungen aussprechen. Betätigen wohl, aber unbewußt, nicht in der grausamen Seziermethode, die unsre Ziel-, Zwangs- und Ergebnisschule vorschreibt. Dazu sind Kinderseelen im allgemeinen doch viel zu keusch, als daß sie schon versuchten, Kritikerarbeit, wenn auch lobende und analysierende zu leisten. Nicht einmal auswendig lernen mögen die meisten Kinder Märchen, wenigstens nicht so, daß sie bewußte Kraft zur wörtlichen Einprägung anwenden mögen. Ein bestimmtes Märchen kann ihnen so gut gefallen, daß sies wirklich bis in die letzte Feinheit hinein kennen lernen möchten, dann lassen sie sichs eben immer und immer wieder erzählen, hören immer und immer wieder zu, verbessern den Erzähler, wo er von früheren Darstellungsweisen abweicht, und lauschen mit doppeltem Ernst und Eifer, wenn ihr Gedächtnis nicht mehr so treu sie begleitet. Und zuletzt können sie das Märchen doch inwendig und auswendig. Ihre Memoriermethode geht eben ihre eignen Wege. Zum Glück braucht wohl an keiner deutschen Schule irgend ein Kind irgend ein Märchen auswendig zu lernen.

Weil das Kind seine bestimmte Stellung zum deutschen Märchen einnimmt, deshalb will ich mich in diesen Zeilen nicht mit der methodischen Behandlung des deutschen Volksmärchens abgeben. Die Stellung des Kindes bestimmt für mich hier wie anderswo die Maßnahmen des Lehrers. Trotzdem lohnt es sich auf die Kulturwerte des deutschen Märchens auch an

Digitized by Google

dieser Stelle hinzuweisen, auf die Kulturwerte, die es für den hat, der sich seines Kunstgenusses bewußt wird. Denn unsre Märchen sind samt und sonders Kunstwerke. Kunstwerke, die nicht durch den Namen ihres Schöpfers einen Teil ihres Wertes schon im Voraus in Anspruch nehmen, Kunstwerke, die rein aus ihrem Gehalt heraus wirken. Niemand kennt ihre Schöpfer, niemand kann ihren Werdegang genau angeben, niemand weiß, wozu sie weiter wachsen werden. Sie kommen aus geheimnisvollem Dunkel, die einen vielleicht aus den fernsten Zeiten, die andern aus den fernsten Winkeln, sie blühen und wachsen im Stillen, in Spinnstuben, am Herdfeuer, in Kinderstuben, sie wandelten sich und werden sich weiter wandeln mit ihren Erzählern. Mögen sie auch hier und da schriftlich niedergelegt werden, diese Urkunden geben nur das, was zu einer bestimmten Zeit war, nur wenig von dem, was vorher war, nur unbekannte Keime zu dem, was daraus werden wird. Denn unsre deutschen Märchen sind trotz unsrer deutschen Literatur Sprachgut, nach Form und Gehalt lebendig wie die Sprache selber. Sie leben auch heute noch, freilich droht ihnen die Gefahr, daß sie mit der wachsenden allgemeinen Bildung und mit dem Eindringen unsrer Literatur in alle Schichten unsres Volkes ebenso gründlich vernichtet werden, wie die alte deutsche Volkssage durch Ludwigs des Frommen Spione und durch die allgemeine Ausbreitung des Christentums vernichtet wurde. Diese Gefahr geht von unsrer Volksschule aus. Sie hat die für unser Volkstum unerläßliche Aufgabe, die allgemeine Schriftsprache dem Volke geläufig zu machen. Das sucht sie dadurch zu erreichen, daß sie die „Klassizität" des Ausdrucks anstrebt. Die Lese- und Memorierstoffe, die sie den Kindern bietet, strotzen ordentlich von Klassizität des Ausdrucks. Ja, auch der Vortrag des Lehrers gilt nur dann vor den Ohren — eigentlich sollte man Augen sagen, denn sie scheinen mehr darauf zu achten, wie die gesprochnen Sätze gedruckt aussehen würden, als daß sie sie mit Aufmerksamkeit hörten — gilt nur dann vor den Ohren der vorgesetzten Herren für gut, wenn er in allem klassisch ist. Das überträgt sich auf den übrigen Unterricht mehr als gut ist und vielleicht auch mehr als es den Herren über die Schule erwünscht ist. Und es führt zu jener Verachtung der Volkssprache und der Mundart, die so vielen Gebildeten und Halbgebildeten eigen ist. Denn mit der Gewöhnung an die klassische Ausdrucksweise schießen wir über das eigentliche Ziel der Volksschule, die sich mit geistig Unmündigen beschäftigt, hinaus. Gutes Hochdeutsch kann nur so weit Ziel der Volksschule sein, als es die Möglichkeit bietet, sich auch Dialektfremden gegenüber schriftlich wie mündlich verständlich auszudrücken. Das Innerste, was jemand zu sagen hat, das, was seiner Wesenheit entspricht, das wird sich nur selten und schwer in klassischen Ausdrücken sagen lassen, dazu ist notwendig, daß man auch klassisch denkt, nicht nur im Geiste der Klassiker; und für weite Kreise unsres deutschen Volkes wird die Mundart das beste Ausdrucksmittel bleiben. Wir aber lehren das gesprochne Wort und die Mundart verachten, wir weisen auf Bücher hin und empfehlen sie als Muster der Sprache.

An der Form und an der Gedankenordnung unsrer deutschen Volksmärchen könnten wir einen der vielen Wegweiser finden, die uns von dem Irrpfade der Klassizität, der zum Tode der Sprache zu führen droht, wieder

Digitized by Google

zurück zu den Wegen weisen, die zu lebendigen Quellen und fruchtbaren Gefilden führen, zum Leben und Wachstum, zur Weiterentwicklung unsrer Sprache. Die Märchen sind nur einer der vielen Wegweiser dahin, die Mundarten unsres Volkes und die Altersmundarten unsrer Kinder sind die wichtigsten andern. Besonders die Kindesmundart, weil sie fast mehr Zukunft als Vergangenheit in ihren Formen birgt. Freilich, wer von uns kann heute noch Märchen erzählen hören, wohl nur sehr wenige. Aber wir alle können Märchen erzählen, wenn wir nur wollen, vielleicht auch, wenn wirs uns nicht anders zutrauen, mit einem von den bekannten Quellenbüchern in der Hand; da kommt wohl fast allein die Sammlung der Brüder Grimm in Frage, und auch da nur eine Ausgabe, die nicht durch Umarbeitungen nach der klassischen Form hin gelitten hat, also etwa die der Reclamschen Universalbibliothek, die von Wolgast besorgte, oder die Jubiläumsausgabe von Dr. Riemann mit den köstlichen Zeichnungen Ubbelohdes. Die Brüder Grimm haben mit gutem Rechte vielfach erzählt, wie es ihnen leicht vom Munde ging, aber sie waren sich dabei des Sprachgeistes, der in den Märchen lebt, bewußt und hüteten sich, sich gegen ihn zu versündigen. Ihre Niederschrift gibt daher ein Bild des sprachlichen Gehaltes der deutschen Märchen, so gut es eine Niederschrift nur geben kann. Wer ihre Fassung liest, der hört beim Lesen den Klang und den Tonfall der Worte. Mit Sorgfalt sind die Wendungen so gewählt, daß sie gesprochen werden können, oft kommen mundartliche Ausdrücke vor, nicht nur in den mundartlich geschriebnen Märchen, und die Brüder Grimm bedauern in ihrer Vorrede sehr, daß die Unbestimmtheit der hessischen Mundart sie verhinderte, die im Hessenlande gesammelten Märchen in der ihnen gehörigen Mundart niederzuschreiben.

Ebenso sorgfältig sind die einzelnen Züge der Märchen aufbewahrt. Die gehören ebenso sehr zum Erzählen wie die einzelnen Redewendungen. Doch darüber braucht man eigentlich kaum etwas zu sagen. Daß die genaue Darstellung scheinbar nebensächlicher Einzelheiten zur Anschaulichkeit des Vortrags viel beiträgt, daß die Darstellung als Wechselgespräch belebt und die Aufmerksamkeit erhält, daß der lebhafte Wechsel der Handlung die Teilnahme weckt, das sind ja allgemein anerkannte Wahrheiten. Freilich dafür, wie man das machen kann, kann man aus den Kinder- und Hausmärchen viel lernen. Eins aber wird einem dabei immer deutlicher: Nur in den Ausdrücken der Sprechsprache lassen sich die beabsichtigten Wirkungen voll erreichen, Form und Inhalt stehen eben beim Märchen wie bei jedem Kunstwerke in inniger Beziehung zueinander.

Ich schlage den kürzlich erschienenen zweiten Band der Jubiläumsausgabe auf und lese da aus Bruder Lustig: „Bruder Lustig zog mit seinem Gold umher und vertats und verfumfeits wie das erstemal. Als er nun nichts mehr als vier Kreuzer hatte, kam er an einem Wirtshaus vorbei und dachte: ‚das Geld muß fort‘ und ließ sich für drei Kreuzer Wein und für einen Kreuzer Brot geben. Wie er da saß und trank, kam ihm der Geruch von gebratenen Gänsen in die Nase. Bruder Lustig schaute und guckte und sah, daß der Wirt zwei Gänse in der Ofenröhre stehen hatte.“ Warum hat Bruder Lustig nicht sein Geld „vergeudet“, warum „vertan“ und „verfum-

Digitized by Google

keit"? Warum „kam ihm der Geruch in die Nase", konnte er nicht „am Geruch spüren, daß gebratene Gänse im Ofen waren"? Warum muß er „schauen und gucken und sehen", da reicht doch „sehen" allein aus? So könnte man Satz für Satz hernehmen und lernen, wie das alles eben nicht geschrieben, sondern gesprochen gedacht ist. Damit ist beileibe nicht gemeint, daß man nun wörtlich so erzählen solle. Als Leipziger werde ich für „versumkeit" zum Beispiel sagen müssen, „es war ihm keine Fengfeife zu teuer." Aber ich muß Fengfeife sagen, nicht Pfennigpfeife, denn die hat für das Ohr unsrer Leipziger Kinder keinen Inhalt. Ähnlich wirds auch bei andern Märchen mit vielen andern Ausdrücken sein.

Und doch müssen wir hier wieder lernen, was in uns getötet wurde und was wir deshalb bisher zu töten suchten, die Sprache unsres Volkes. Wir Volksschullehrer wachsen innerlich und äußerlich immer mehr in die Reihen der Gebildeten und Regierenden hinein, und es ist zu verstehen, daß wir dabei auch in den Fehler unsrer Gebildeten verfallen, den, daß sie ihre besondre Sprache haben, die sie allein verstehen und beherrschen, es ist auch zu verstehen, daß uns dabei der Anschluß an die Wurzeln unsrer Kraft, an die breite Masse des Volks schwieriger wird, zu wünschen wäre es nicht.

Jahresrundschau auf dem Gebiete der naturkundlichen Literatur.

Von E. Walther.

III.

Marshall, Dr. W., Etliche Dutzend Duzfreunde aus der Jugendzeit. Leipzig, Twietmeyer. 2 M.

Das Buch ist eine letzte Gabe aus der Feder Marshalls, der in reichstem Maße die seltene Gabe besaß, in seinen Schriften Wissenschaftlichkeit des Inhalts mit vornehmer Volkstümlichkeit der Form zu vereinigen, dabei aber alles verklärt erscheinen zu lassen durch eine großzügige, menschlich hohe Weltanschauung. Auch hier, wo es sich um eine Reihe feinsinnig gezeichneter Tierbilder handelt, treten diese Vorzüge deutlich hervor. Die reifere Jugend wird ihre Freude an der fesselnden Lektüre haben. Der Lehrer aber wird für die speziellen Zwecke des Unterrichts, ganz besonders für die so nötige „Belebung" desselben viel wertvolles Material finden.

Reinke, Dr. J., Naturwissenschaftliche Vorträge für die Gebildeten aller Stände. Heilbronn, Eugen Salzer. 4 Hefte à 1 M.

Sämtliche 12 Vorträge, die den Inhalt der Hefte bilden, gruppieren sich um einen gemeinsamen Mittelpunkt. Sie beleuchten von verschiedenen Seiten her den einen Gedanken: das Weltbild auf Grund moderner Anschauungen. Dabei ist es freilich dem Verfasser nicht gelungen, dem Gegenstande beständig neue Gesichtspunkte abzugewinnen, und man merkt es recht häufig, daß man auf schon mehrfach betretenen Gedankenbahnen aber- und abermals wandern muß. Ein eigentliches tiefgründiges naturwissenschaftliches Erfassen der einzelnen angeschnittenen Probleme erfolgt dabei nur selten;

Digitized by Google

dafür handelt es sich vielfach nur um ein allgemeines philosophisch gehaltenes Räsonnement. Auffällig ist, daß der Verfasser die sonst in so wohltuender Weise bewahrte Ruhe und Sachlichkeit verliert, wenn er auf Häckel und den Monismus zu sprechen kommt. Dann kann man sogar an die Stelle sachlicher Widerlegung und Beweisführung die Verunglimpfung der Person des Gegners treten sehen, wodurch der an diesem häßlichen Kampfe unbeteiligte Leser allerdings auch nicht gerade veranlaßt wird, das den Büchern anfänglich entgegengebrachte Interesse ihnen weiter zu bewahren.

Als ein sehr ansprechendes literarisches Unternehmen erweist sich die

Naturwissenschaftliche Bibliothek, herausgegeben von Höller und Ulmer. Leipzig, Quelle & Meyer. à Band 1.80 M.

Der 1. Band, Schwantes, Aus Deutschlands Urzeit, führt zurück in die prähistorischen Zeiten unsres Vaterlandes. In anschaulichen Bildern wird die Verbindung zwischen Gegenwart und grauer Vergangenheit hergestellt mit Hilfe jener stummen und doch so beredten Zeugen, die als Reste aufeinanderfolgender Kulturstufen uns durch glückliche Fügung erhalten worden sind.

Im 2. Bande, Buesgen, Der deutsche Wald, findet der herrliche Schmuck unserer Berge und Ebenen, der deutsche Wald, von einem warmherzigen Freunde der Natur seine Würdigung. Stehen auch im Mittelpunkte des Interesses die zahlreichen wissenschaftlichen Probleme, die uns im Walde auf Schritt und Tritt begegnen, so wird doch auch dem Anspruche des Gemüts an den Gegenstand voll Rechnung getragen.

Durch den 3. Band, Krefft, Reptilien- und Amphibienpflege, soll allen denen, die nicht nur ein theoretisches Interesse an der Natur haben, sondern dasselbe auch praktisch betätigen wollen in der Pflege, Zucht und Beobachtung gefangener niederer Tiere, ein erster Führer und Berater geboten werden, der unter Zugrundelegung einfachster Verhältnisse und Mittel sachgemäße Anweisung gibt.

Der 4. Band, Heller, Das Aquarium, erweist sich als ein ergänzendes Seitenstück zu dem vorhergehenden. Er will zeigen, wie die Einrichtung eines Aquariums bei sachkundiger Pflege seiner Insassen ein schätzbares Mittel ist zu sinniger Betrachtung des Naturlebens und damit zu anregender Unterhaltung und geistiger Förderung. Alle vier genannten Werkchen sind als gut zu empfehlen; insbesondere werden sie der reiferen Jugend als interessante Lektüre willkommen sein.

Mit dem Menschen als einem Objekte naturkundlicher Betrachtung beschäftigen sich zwei Bücher:

Magnus, Dr. R., Vom Urtier zum Menschen. Halle, Marhold. 1.50 M.

Nach einer Angabe auf dem Titel handelt es sich in dem Werkchen um eine gemeinverständliche Darstellung des gegenwärtigen Standes der gesamten Entwickelungslehre. Das ist entschieden etwas zu viel behauptet, selbst im Hinblick darauf, daß die Schrift ausschließlich für ein Laienpublikum berechnet ist. Von dieser Übertreibung bezüglich des Stoffumfangs abgesehen, muß aber das, was geboten wird, als eine gute und tüchtige Arbeit bezeichnet werden. Das gilt sowohl für die historisch-kritische Übersicht der Vorgeschichte des Darwinismus, als auch für die Darstellung der Lehre des

Digitized by Google

großen Briten selbst und des von einer spätern Forschergeneration vorgenommenen weiteren Aus- und Umbaues seiner Theorien. Angenehm berührt die ruhige, sachliche Art der Darstellung, die sich bei aller Überzeugung von der Richtigkeit der vertretenen Ansichten doch frei hält von jeder Verketzerung anders gerichteter Meinungen.

Weniger befriedigend ist der Eindruck, den man erhält von

Wilser, Dr. L., Menschwerdung. Stuttgart, Strecker & Schröder. 1 M.

Der Verfasser hat diejenige bedeutsame Episode aus der Entwickelungsgeschichte des Menschen zum Gegenstande der Betrachtung gemacht, in der der Mensch als eigentlicher Herr der Schöpfung sich über den Kreis seiner übrigen Verwandtschaft erhob. Freilich leidet die ganze Arbeit unter einem Grundmangel. Man vermißt die durch den doch vielfach so problematischen Charakter der empirischen Grundlagen gebotene Vorsicht des Urteils, die nichts als feststehende Tatsache ausgibt, was höchstens Wahrscheinlichkeit für sich beanspruchen darf. Was die sprachliche Darstellung anlangt, so leidet diese vielfach an recht ungefügen Satzbildungen.

In das Gebiet der Zoologie entfallen folgende Bücher:

Frech, Prof. Dr., Tierleben der Urzeit. Osterwieck i. H., Zickfeldt. 1.75 M.

Die in vergangenen Perioden der Erdgeschichte lebenden Tiergeschlechter, sowie die in Klimaschwankungen beruhenden Gründe für das Aussterben derselben werden unter steter Bezugnahme auf die jetzt lebende Tierwelt vorgeführt. Gediegener Inhalt vereinigt sich mit einer angemessenen Form, um das Buch zu einem guten Vertreter der volkswissenschaftlichen Literatur zu machen.

Nützliche und schädliche Vogelarten. 2 Bände à 2 M. Halle, Gesenius.

Förderung eines verständigen Vogelschutzes durch Aufklärung über die Bedeutung der Vögel im Haushalte der Natur, das ist der löbliche Zweck vorliegender Bücher. Ihr Inhalt würde an Wirkung gewinnen, wenn die Beschreibung verkürzt und dafür etwas mehr aus dem Leben der einzelnen Vögel erzählt würde. Die beigegebenen zahlreichen Bilder sind nicht gleichwertig, namentlich läßt die Farbengebung mehrfach zu wünschen übrig.

Ziegler, Prof. Dr., Zoologisches Wörterbuch. 3 Lieferungen à 3 M. Jena, Gustav Fischer.

Durch die gemeinsame Arbeit namhafter Fachgelehrten ist hier ein Nachschlagewerk geschaffen worden über die beim Gebrauche zoologischer, entwickelungsgeschichtlicher und naturphilosophischer Werke auftretenden Fachausdrücke, das, soweit nach der vorliegenden 2. Lieferung zu urteilen möglich war, allen berechtigten Anforderungen in vollem Umfange entspricht.

Möbius, Prof. Dr., Ästhetik der Tierwelt. Jena, Gustav Fischer.

Ein feinsinniger Ästhetiker, nicht von Berufs wegen, sondern aus innerem Berufe, vermittelt uns hier eine Betrachtungsweise der Tierwelt, die eine jede Auffassung der Natur und ihrer Formen nach einer wertvollen Seite hin zu ergänzen und zu vertiefen geeignet ist. Es ist in hohem Grade interessant,

Digitized by Google

den Ausführungen zu folgen darüber, wie das Zusammenleben einer bestimmten Fauna dem Bilde einer Landschaft erst seinen eignen Reiz gibt, wie das einzelne Geschöpf wiederum nach Form und Gliederung, durch Farbe und Zeichnung, in Ruhe und Bewegung dem Beschauer gegenüber einen ästhetischen Stimmungsgehalt zum Ausdruck bringen kann. Die gehaltvolle Studie kann jedem Naturfreunde nur empfohlen werden.

Auch unter den Schriften, die Stoffe aus der Pflanzenkunde verarbeiten, ist manches Gute zu finden.

Säurich, P., Im Gewässer. Leipzig, Wunderlich. 2.50 M.

Es ist kein Lehrbuch, und doch kann man bezüglich der darin behandelten Themen mehr lernen, als aus den meisten landläufigen Lehrbüchern der Botanik. Es ist kein Präparationswerk, und doch kann es jedem Naturgeschichtslehrer zur Vorbereitung auf den Unterricht nicht warm genug empfohlen werden. Denn es eröffnet zunächst dem Lehrer selbst ein tiefgehendes Verständnis einer natürlichen Gemeinschaft und der pflanzlichen Glieder, die sich innerhalb derselben zusammengefunden haben und gibt ihm in wissenschaftlich abgeklärter Form alle nötigen Materialien an die Hand, so daß er sich in den Stand gesetzt sieht, auf Grund pädagogischer Auswahl und methodischer Verarbeitung seiner jeweiligen Spezialaufgabe mit Leichtigkeit gerecht zu werden.

Vageler, Dr. P., Die mineralischen Nährstoffe der Pflanze. Leipzig, J. A. Barth. 3 M.

Was über den Einfluß der im Boden enthaltenen löslichen Mineralstoffe auf das Pflanzenleben bisher durch die Wissenschaft hat festgestellt werden können, das ist hier in einem großzügigen Überblick einmal zusammengestellt. Dabei ist immer mit Glück versucht worden, nicht nur die Ausblicke auf das große Ganze des Naturlebens zu wahren, sondern auch den praktischen Bedürfnissen des Einzelfalls im landwirtschaftlichen Betriebe Rechnung zu tragen.

Diels, L., Die Orchideen. Osterwieck i. H., Zickfeldt. 1.75 M.

Einer der eigenartigsten Familien im weiten Bereiche der Pflanzenwelt ist das schöne Buch gewidmet. Was von ihren Gliedern im Sonnenlichte auf Wiesen der Heimat oder in der Dämmerung des Tropenwaldes wächst, das wird vorgeführt in guter Schilderung und prächtigem Bilde. Dabei tritt so recht zutage, wie gerade an diesen bevorzugten Kindern Floras die formenbildende Kraft der Natur sich geäußert hat, so daß sie in Anpassung an bestimmte Verhältnisse des Standortes, der Nahrung, der Bestäubung sich zu Gestaltungen entwickelten, die dem Schönheitssinne des Menschen vielbewunderte Gegenstände der Betrachtung, dem forschenden Denken aber Offenbarungen sind für das geheimnisvolle Walten des schaffenden Geistes in der Natur.

Dannenberg, P., Zimmer- und Balkonpflanzen. Leipzig, Quelle & Meyer. 1.25 M.

Ein erfahrener Fachmann nimmt hier das Wort in einer Angelegenheit, die wohl vielen am Herzen liegt. Wie aus dem Titel ersichtlich, handelt es sich um die sachgemäße Pflege der stillen, unser Heim traulich schmücken-

Digitized by Google

den Lieblinge aus der Pflanzenwelt. Jeder will an ihnen, an ihrem Wachsen, Blühen und Gedeihen sein Teil Freude erleben. Aber wie viele üble Erfahrungen werden in dieser Beziehung gemacht. Hier zweckdienliche Aufklärung und sachkundige Anleitung zu geben, ist das Büchlein nach Anlage und Ausführung in hohem Grade geeignet.

Plüß, B., Unsere Beerengewächse. Freiburg i. B., Herder. 1.50 M.

Das Schriftchen will Anleitung geben zu einer genauen Kenntnis aller in Wald, Wiese, Garten und Anlagen sich findenden Gewächse, die Beeren oder beerenartige Früchte tragen. Der klar und knapp gehaltene Text wird in Verbindung mit den zahlreichen und trotz ihrer Einfachheit sehr gut ausgeführten Abbildungen für das Erkennen und Bestimmen ersprießliche Dienste leisten.

Kradolfer, E., Wie die Pflanze die Erde erobert hat. Leipzig, Dieterich (Th. Weicher). 2 M.

Die Verfasserin hat es verstanden, verschiedene entwickelungsgeschichtliche Probleme, wie die Verbreitung, die Anpassung, die Bildung neuer Arten durch feinsinnige Erfassung und dichterische Gestaltung auch dem einfachsten Verständnis nahe zu bringen, ohne dabei der strengen wissenschaftlichen Betrachtungsweise irgendwie Gewalt anzutun, wie es bei derartigen Darstellungen nur zu nahe liegt. Das Werkchen sei als Volks- und Jugendschrift angelegentlich empfohlen.

Zum Schlusse sei noch auf eine Reihe naturphilosophischer Werke Bezug genommen.

Darwin, Ch., Die Abstammung des Menschen. Deutsch von Dr. H. Schmidt. Volksausgabe. Leipzig, A. Kröner. 1 M.

Eins der für die Gestaltung des modernen naturwissenschaftlichen Denkens grundlegend gewordenen Werke haben wir in Darwins Abstammung des Menschen vor uns. Hochgefeiert von der einen und arg angefeindet von der anderen Seite ist es ein Grenzzeichen geworden, an dem sich eine alte und eine neue Weltanschauung voneinander schieden. Bisher auch in deutscher Übersetzung nur bestimmten Kreisen zugänglich, ist es nun in einer billigen, aber guten Volksausgabe erschienen. Damit ist die Möglichkeit geboten, daß jeder, unbeirrt von anderer Meinung, sich selbst ein Urteil bilden und damit Stellung nehmen kann in dem Kampfe der Geister.

Chotzky, H., Die Zukunft der Menschheit. Berlin, K. Curtius.

Ein Menschenfreund, der an die Zukunft unsres Geschlechts glaubt, entwickelt hier in einfacher, schlichter Form seine Gedanken über die Entwickelungsfrage. Auf allgemein philosophischer Grundlage mit einigem naturwissenschaftlichen Einschlage äußert er sich über verschiedene einschlägige Probleme. Wenn auch durch die Betrachtungen für die Klärung und wissenschaftliche Förderung der berührten Frage kaum etwas herausspringt, so sind sie doch in anderer Weise sehr ansprechend, da in ihnen eine vornehme, feine Gesinnung und eine hohe Auffassung von Menschentum zum Ausdrucke kommt.

Mumssen, R., Leib und Seele. Neumünster, Ihloff & Co.

Digitized by Google

Das ist eine ausgesprochene Tendenzschrift. Der Verfasser geht darauf aus, gewisse Grundanschauungen des orthodoxen Kirchenglaubens mit Gründen der Vernunft zu stützen; philosophia ancilla theologiae. Im vorliegenden Falle handelt es sich um das Problem von Leib und Seele als den Vertretern einer sichtbaren und einer unsichtbaren Welt. Nach einer aus dem Handgelenk geschüttelten Überwindung des Materialismus ergibt sich von selbst die unvereinbare Gegensätzlichkeit beider Begriffe, ohne daß es indes zu einer klaren Bestimmung derselben käme. Die sich anschließende Frage nach der Verbindung von Leib und Seele wird kurzerhand gelöst in einem Sinne, der stark an den Okkasionalismus von Geulinx erinnert. Bezüglich der weiteren Frage nach der Herkunft der Seele wird einer bestimmten Antwort überhaupt aus dem Wege gegangen durch die Behauptung, daß das Ich als geistige Potenz der Zeit nicht unterworfen sei. Es kann nicht gesagt werden, daß man durch die Schrift in bezug auf die Erkenntnis des angeschnittenen Problems irgendwelche Förderung erfahren könnte.

Lobedank, Dr. E., Der Stammbaum der Seele. Halle, Marhold. 1.50 M.

Als Anwendung der Deszendenztheorie auf die Psychologie wird hier eine zusammenfassende entwickelungsgeschichtliche Darstellung des Seelenlebens geboten, durch welche gezeigt werden soll, wie auch die höchsten psychischen Erscheinungen als aus primitiven Anfängen entsprungen gedacht werden können. Dies geschieht auf der Grundlage der Überlegung, daß allem geistigen Geschehen materielle Prozesse zugeordnet sind, wir also auch nur dadurch zu einem gewissen Verständnis der ersteren gelangen können, daß wir die letzteren zum Gegenstande vergleichender Forschungen machen. Gleichviel ob man dem Verfasser in allen Stücken zustimmt oder nicht, so bleibt doch die Studie eine sehr anregende und lesenswerte Arbeit.

Schneider, Prof. Dr., Versuch einer Begründung der Deszendenztheorie. Jena, G. Fischer. 3 M. Schneider, Prof. Dr., Ursprung und Wesen des Menschen. Leipzig und Wien, Deuticke. 3.60 M.

Das sind zwei merkwürdige Bücher. Sie gehören zusammen in dem Sinne, daß das erste Buch die Abstammungslehre behandelt, soweit der Mensch nicht in Betracht kommt, das zweite aber das Problem der Menschwerdung speziell zum Gegenstande der Untersuchung macht. Der Verfasser ist Neovitalist. Sein eigenartiger Standpunkt wird durch folgende Hinweise gekennzeichnet: Er versucht eine Erklärung des Deszendenzproblems durch Zuhilfenahme eines psychischen Elements, einer Lebenssubstanz als Trägerin der Vitalenergie. Dabei vertritt er die Auffassung einer Siebendimensionalität der Welt. Seine Ergebnisse gewinnt er mittels einer neuen Untersuchungsmethode, die als Analogie-Homologie-Betrachtung bezeichnet wird und deren Wesen darin besteht, empirische Befunde, die nicht irgendwie abgeleitet werden können, durch Analogien zu verdeutlichen. Die Bildung höherer Organismen erblickt er als begründet in einer Steigerung der Subjektivität, d. i. des Bewußtseins. Die Menschwerdung speziell erscheint ihm als ein scharf von der Entstehung der übrigen Organismenarten zu unterscheidender Schritt in der Naturentwickelung, der sich direkt nur der Urzeugung alles Lebenden vergleichen lasse. Alles in allem: Man gewinnt den Eindruck, daß es sich

Digitized by Google

hier nicht um exakte Forschungsarbeit handelt, sondern um naturphilosophische, der festen Grundlage entbehrende Spekulationen. Ja, stellenweise kommt man in Zweifel darüber, ob die Ausführungen überhaupt ernst gemeint oder nicht vielmehr als eine wissenschaftliche Mystifikation aufzufassen sind.

Vogt, J. G., Der Realmonismus. Leipzig, Thüringische Verlagsanstalt.

Den kühnen Aufbau einer streng naturwissenschaftlichen Weltanschauung sehen wir hier vor unsern Augen geschehen. Ein umfängliches Tatsachenmaterial wird vom Standpunkte des Philosophen aus verarbeitet. Freilich ist das Eingeständnis für die zwingende Kraft der Schlüsse abhängig davon, daß man die Voraussetzung des Verfassers teilt, nach welcher es nur eine einheitliche reale Welt gibt, deren Rätsel alle auf reale Weise gelöst werden können, und ferner davon, daß man den von ihm aufgestellten sogenannten pyknotischen Substanzbegriff anerkennt, nach welchem es eine kontinuierliche, das Weltall erfüllende kontraktile Substanz gibt, deren ausschließliche fundamentale Wirkungsform die Verdichtung ist. Im allgemeinen hat man den Eindruck, daß ein auf Grund moderner naturwissenschaftlicher Anschauungen stark modifizierter Spinozismus zur Darstellung gelangt ist. Es ist eine schwere geistige Kost, die in dem Buche vorgesetzt wird, keine Lektüre für Menschen, die ein harmloses Bildungsbedürfnis befriedigen wollen. Wer aber die Lust und die Befähigung besitzt, sich an dem geistigen Ringen um die großen Fragen der Menschheit zu beteiligen, der wird hier — und sei es auch nur in Form energischsten Widerspruchs — voll auf seine Rechnung kommen.

Geographie.

Von R. Sieber.

III.

Ebenfalls recht gesunde Anschauungen bringt Michalitschke vor. (Die mathematische Geographie und die Himmelskunde im elementaren Unterrichte. 0.80 M.) Es wäre zu wünschen, wenn nicht nur an den Volksschulen, sondern auch auf der entsprechenden Stufe der höheren Schulen Himmelskunde und mathematische Geographie in der von M. dargestellten Weise behandelt würde. Aber es gehört beinahe pädagogischer Mut dazu, solche einfache vernünftige Gedanken auszusprechen.

So scheint es wenigstens, wenn man Bücher, wie Bargemann, Himmelskunde und Klimakunde (Leipzig 08. 3 M.), dagegen hält. Das Buch ist vom pädagogischen wie wissenschaftlichen Standpunkte aus gleicher Weise zu verwerfen. Im 2. Schuljahr wird ein Beobachtungsbuch über das Wetter geführt, im 3. vom Luftdruck gesprochen, dabei die Quecksilberfläche im offnen Teile des Barometers mit einer Wagschale verglichen, Tagemittel und Zehntagemittel bestimmt, das Barometermittel zudem falsch. Überall Verfrühung, dabei natürlich Halbheiten und genug Falsches. Aber vielleicht denkt Dr. Bargemann, er folgt dem Verständnis des Kindes, weil er einmal von den Beobachtungen an der Reitschule ausgeht. O, über die Pädagogen, die in

Digitized by Google

solchen Äußerlichkeiten das Eingehen auf die Entwicklung des Kindes erblicken. Und wie ein solcher Unterricht in der Himmelskunde auf der entsprechenden Stufe religiöse Schauer im Kinde wecken soll?! Hier ist nicht mehr vom Erziehen die Rede, sondern von einem gewaltsamen Zerren. Wissenschaftlich falsch ist es, wenn die Kinder selbst finden, was für ein Klima in einem Lande oder in einer Gegend herrscht, und zwar aus allgemeinen Sätzen, die sie „selbst gefunden haben" oder die selbst gefunden worden sind. Das ist spekulative Methode; induktiv verfahren heißt davon ausgehen, was in dem Lande tatsächlich beobachtet worden ist.

Zwei Darstellungen einzelner Objekte seien warm empfohlen: Forke, „Die Völker Chinas". Berlin 07. Ein guter Kenner der Verhältnisse spricht hier aus eigner Anschauung und auf Grund tiefen Studiums. Das Buch ist geeignet, manche falschen Vorstellungen zu zerstreuen, auch auf die Ansätze zu moderner Entwicklung ist hingewiesen. Es geht nicht mehr an, daß wir uns bei der wachsenden Bedeutung Chinas für uns mit einigen allgemeinen Sätzen über ein Volk von 320 Millionen begnügen, zu besserer Kenntnis kann uns Forkes Buch führen.

Geinitz, „Die Eiszeit" aus der Sammlung: „Die Wissenschaft." Braunschweig 06. 7.80 M. Eine anerkannte Autorität gibt hier eine treffliche Übersicht über sämtliche Erscheinungen der Eiszeit. Kurz, klar und wohlbegründet werden die eigenen Ansichten vorgetragen, dabei überall das Tatsachenmaterial, ohne Rücksicht auf die eigene Anschauung, kurz zusammengestellt, entgegenstehende Ansichten werden sachlich behandelt. Mehrere Tafeln, Skizzen und Bilder bilden eine wertvolle Beigabe.

Eine ausgezeichnete geologische Karte von Deutschland können wir empfehlen von Ursinus im Verlag des Vulkan. 2.50 M. Maßstab 1 : 2000000. Ursinus hat hier das richtige Maß getroffen in dem, was dem Schüler zu bieten ist. Die Farbenwahl ist sehr gut, sie läßt die Tatsachen klar hervortreten und ermöglicht einen leichten Überblick. Die Karte wirkt dabei ästhetisch, so daß sie den Blick geradezu anzieht und zur Vertiefung einläd. Bei einem Neudruck könnte die Saar eingezeichnet werden. Wo nicht jeder Schüler eine Karte haben kann, sollten wenigstens einige Exemplare für die Klasse angeschafft werden.

Dasselbe möchten wir von Schneiders Typen-Atlas (5. Aufl. Dresden. 2.40 M.) wünschen. Vor fast 30 Jahren erschien die erste Auflage, aber immer noch ist er ein wertvolles Hilfsmittel für den Unterricht. Er gibt für jeden Erdteil 3 Tafeln mit Typen der Völker-, Tier- und Pflanzenwelt, jede Tafel enthält eine Übersichtskarte. Der Atlas ist sehr reichhaltig. Hervorgehoben sei, daß die Bilder in Holzschnitt ausgeführt sind. Die Köpfe zu den Völkertypen sind wertvolle, geradezu hervorragende Darstellungen. Einige Abbildungen sind zu winzig, die Laubbäume manchmal nicht charakteristisch. Bei den Tieren könnte die Größe angegeben werden.

Dierckes Atlas für den Stadt- und Landkreis Harburg (geb. 1.50 M.) zeichnet sich durch vorzügliche Terraindarstellung aus. Der Atlas ist mit großer Sorgfalt gearbeitet. Die Karten sind ziemlich reichhaltig, dabei aber so übersichtlich. Alles Wesentliche tritt klar hervor, alles ordnet

Digitized by Google

sich gut dem Bilde ein. Nirgends stört ein Name. Der Rahmen der Karte ist immer reichlich genommen, auf den meisten Karten ist sogar die Heimat mit drauf, so daß die Lage der fremden Länder und Erdteile zur Heimat vom Schüler immer leicht festgestellt werden kann. Für die Heimatkunde enthält der Atlas eine Anzahl Pläne und gute Karten in großem Maßstab. Plan 2 ist in der Farbe nicht gut.

Max Eckerts Neuer methodischer Schulatlas ist trotz des niedrigen Preises (0.60 M.) nicht zu empfehlen. Gewiß ist manches Gute erstrebt worden. Aber die Geländedarstellung ist direkt schlecht, dazu die Farbenwahl ungünstig, die Flüsse zu dick, die Namen stören, so daß das Kartenbild unklar wird. Auch genug Fehler finden sich, z. B. fließt der Indus im Himalaja in einem breiten Tal, statt einer engen Schlucht, die Salpau Selkä erscheinen als Plateaurand, zwischen Sebu und Meer ist ein Berg statt eines Strandsees usw.

Books Zeichenschule für den Unterricht in der Erdkunde (6 Hefte) gibt Vorlagen und Blätter zum Einzeichnen. Statt Orientierungslinien zu geben (Gradnetz), werden dem Schüler durch Punkte Quellen, Biegungen, Mündung der Flüsse, Lage der Städte angegeben. Er braucht nur noch mechanisch die Punkte zu verbinden. Dazu geben die Vorlagen die Flüsse fast ganz in gerade Striche aufgelöst, wobei manches Charakteristische verschwindet. Auch die Gebirgsdarstellung der Vorlagen ist ungeeignet. Einen bildenden Wert können wir dem Zeichnen nach einer solchen Vorlage nicht beimessen. Alle geistige Leistung ist dem Schüler abgenommen.

Zum Schluß seien noch einige Darstellungen aus der Himmelskunde besprochen.

In überaus fesselnder Darstellung führt Svante Arrhenius in seinem Buche „Die Vorstellung vom Weltgebäude im Wandel der Zeiten" dem Leser die Entwicklung des Weltbildes vor. Von wissenschaftlichem Geist durchdrungen, zeigt das Buch doch eine künstlerische Auffassung. Mit Sinnigkeit und Verständnis ist die Auffassung der Alten in Mythus und Poesie wiedergegeben, dabei besonders Schönes in guter Übersetzung dargeboten. In der Darstellung der gelehrten Anschauung offenbart sich eine originale Betrachtungsweise, besonders je näher man der neueren Zeit kommt. In den letzten Abschnitten zumal: Einführung des Energiebegriffs und des Unendlichkeitsbegriffs gibt A. viel von seinem Eigenen. Eine tiefe ethische Auffassung durchzieht das ganze; klar tritt in dem Buch hervor, nicht wie eine Anschauung die andere verdrängt, sondern wie eine aufsteigende Linie auch hier durch den Wandel der Zeiten führt. Im einzelnen mag man Arrhenius nicht zustimmen, ohne Bereicherung und Genuß wird niemand auch dies Buch des Forschers und Denkers aus der Hand legen.

Einen gleich hohen Wert hat Snyder, „Die Weltmaschine". I. Teil: „Der Mechanismus des Weltalls." Leipzig 08. 9 M. Das Buch hat einen bedeutend größeren Umfang und geht deshalb auch noch mehr in die einzelnen Fragen ein, beleuchtet die verschiedenen Anschauungen allseitiger. Die Anschauung weicht im einzelnen von der des A. ab. Die subjektive Note ist nicht so stark, die Darstellung objektiver. Snyder führt uns den Welt-

Digitized by Google

mechanismus vor, indem er das Werden unserer Erkenntnis darüber schildert, die neueste Zeit nimmt dabei natürlich den breitesten Raum ein. Snyder gibt aber keineswegs nur eine Geschichte der Astronomie, sondern überall ist der Zusammenhang mit der allgemeinen Kulturentwicklung hergestellt. Der Herausgeber nennt deshalb mit vollem Recht das Buch „einen Beitrag zur Entwicklung des menschlichen Geistes selbst". Wir möchten das Buch besonders deshalb dem Lehrer empfehlen (wie auch das vorige), weil die jüngste Zeit so ungemein viel neue Ideen und Gesichtspunkte auch auf diesem Gebiete gebracht hat.

In zwei Bänden der Sammlung belehrender Unterhaltungsschriften für die Jugend behandelt Wilhelm Meyer kosmologische Fragen in gemeinverständlicher Weise: „Die Entstehung der Erde" und „Weltkatastrophen". So anregend beide Bücher sind, möchte ich doch nicht meine Bedenken dagegen unterdrücken, wenn der Jugend, die doch kein kritisches Urteil hat, Unsicheres oft als so Selbstverständliches geboten wird, wenn auch im Vorwort gesagt wird, daß es sich vielfach um Hypothesen handelt. Auch einiges Unrichtige ist mir aufgestoßen.

W. Meyer, Vom Himmel und der Erde. 7 M. Das Buch enthält eine Reihe Aufsätze verschiedenen Inhalts über die Einheit des Weltbaus, Sonne und Erde, Ungehobene Schätze der Natur, Ätherwellen, Riesen der Vorwelt, die Schönheit des Lebendigen, den Vesuvausbruch 1906, Sternwarten, das Zeißwerk, über Helen Keller, Carnegie und anderes. Die Aufsätze sind von ungleichem Werte, einige ganz interessant. Das Buch ist reich illustriert, aber die Bilder sind nicht alle gut.

„Himmel und Erde" ist ein mit zahlreichen Tafeln und Abbildungen ausgestattetes Lieferungswerk betitelt. (Allgem. Verlagsges. 28 Lieferungen à 1 M.) Uns liegt Lieferung 2, sowie 4—8 vor. Die Besprechung erfolgt in dem nächsten Bericht, wenn das Werk vollständiger ist.

Bücher von denen man spricht.

Zwei Bücher über den Deutschunterricht in der Volksschule:

P. Georg Münch, Rund ums rote Tintenfaß.

Hermann Prüll, Der Deutschunterricht auf Grund von Fehlerstatistiken. (Beide in Hahns Verlag, Leipzig.)

Im ersten Buche spricht der Dichter, im zweiten der Methodiker und Theoretiker. Beide verfolgen dasselbe Ziel, für den Deutschunterricht in der Volksschule Anregungen zu geben. Und doch — wie grundverschieden sind beide!

Der Dichter ist überzeugt, daß jedes normale Kind in der Lage ist, sich der deutschen Sprache zu bedienen, so zu bedienen, daß es in ihr seine Gedanken und Anschauungen so auszudrücken vermag, daß sie jedermann versteht und daß sie für jedermann — gut genug sind. Wohlgemerkt! seine Gedanken und Anschauungen. Mehr braucht der Schüler der Volksschule nicht zu können. Das ist nämlich schon so viel, daß es unter zehn durch die Volksschule Gegangenen neun nicht können, trotz 8jährigen Deutsch- (Aufsatz-) Unterrichtes. Warum können es so viele nicht? Weil es ihnen nicht erlaubt gewesen ist, eigene Gedanken zum Ausdruck zu bringen, weil sie nur fremde Gedanken haben „nachdenken" dürfen, weil eigene Produktion der Kinder der Schule nicht gut genug war, weil die Schule darin so viel Falsches,

Digitized by Google

so viel Fehler fand. Darum wurden ihnen fehlerfreie „Muster" vorgelegt, die sie „nachbilden" durften, alle „Fehler", die beim Nachbilden selbstverständlich entstanden, wurden fein säuberlich herausgesucht und von neuem verbessert usw. So war der ganze Deutschunterricht ein ewiges Verbessern — und ist es noch.

Der Methodiker Prüll geht gleich von der Voraussetzung aus, daß das Kind Fehler macht, wenn es sich sprachlich äußert. Er fängt darum gleich mit diesen Fehlern an und verbessert sie, bevor sie noch gemacht sind. (Das nennt man in der Methodik „Fehler verhüten"!) Darum wird alles, was das Kind vielleicht einmal sprechen oder schreiben könnte, gut systematisch geordnet und im voraus geübt. Da man aber im voraus nicht wissen kann, was und wieviel an orthographischem und grammatischem Stoff — denn aus solchem besteht für den Methodiker die Sprache — das Kind einmal gebrauchen wird, so erstrebt man „Vollständigkeit". Und in der Tat ist das Material, das Prüll geübt wissen will, so immens reichlich, daß am Ende der Schulzeit kaum etwas ungeübt geblieben sein wird, was das Kind in diesem oder jenem Leben einmal brauchen wird, außer einem, außer dem nämlich, was der Dichter Münch für das Wertvollste hält: eigene Gedanken auszudrücken.

Der geehrte Leser ersieht aus meinen Bemerkungen, daß ich mich auf die Seite Münchs stelle (obwohl ich kein Dichter bin); ich weiß wohl, daß die Zahl der Anhänger Prülls noch größer sein wird. Daraus geht hervor, daß weder Münchs noch Prülls Art die richtige aber ebenso klar auch, daß keine von beiden die falsche Art zu unterrichten ist. Münch leistet sicher auf seine, Prüll auf seine Art Gutes.

Wie nun aber, wenn ein strenger Vorgesetzter (er mag heißen wie er will), die eine der beiden Arten für die beste oder gar allein gute hält? Dann unterdrückt er die einzig richtige Art gut zu unterrichten, die freie Persönlichkeit.

Darum sind Bücher wie die beiden vorliegenden gut, mancherlei Anregungen zu geben, aber keins ist gut genug, etwa zur Grundlage von Lehrplänen oder sonstwie bindenden Vorschriften zu dienen. Ein Buch, das dazu wirklich geeignet wäre, kann es nicht geben; es müßte Tausenden von Persönlichkeiten gerecht werden. E.

Bücheranzeigen.

Die zur Besprechung eingesandten Werke werden sämtlich dem Titel nach an dieser Stelle aufgeführt. Die Besprechung selbst bleibt vorbehalten.

Rödger, B. E.: Deutscher Liederschatz. 1. und 2. Heft, Ausg. A. Altenburg 1908, Oskar Bonde.

Wiedermann und Paul: Monatsschrift für Schulgesang. Heft 8—12. Essen (Ruhr), G. D. Baedecker.

Becker, Marbitz und Heineck: Deutsches Schulliederbuch. Heft 1, 3, 4 und Begleitwort. Neuwied a. Rh., Heusers Verlag.

Gast, K.: Die Förderung des Schulgesanges. (23 S.) Berlin 1909, Trowitzsch & Sohn.

Dittmar, Reinhold: Jubilate Deo. (227 S.) Halle a. S. 1908, Hermann Schroedel. Preis M. 1.40.

Battke, Max: Tonsprache — Muttersprache. (246 S.) Berlin-Gr.-Lichterfelde, Chr. Friedrich Vieweg G. m. b. H.

Battke, Max: Singebüchlein. 1. und 2. Teil. (246 S.) Berlin-Gr.-Lichterfelde, Chr. Friedrich Vieweg G. m. b. H.

Küzdö, Victor: 20 Exercices. Leipzig, Breitkopf & Härtel. Preis M. 1.50.

Friese, Georg: Jahrbuch für den Zeichen- und Kunstunterricht. Heft 3. Hannover 1909, Hellwingsche Verlagsbuchhandlung. Preis M. 3.—.

Meyer, Dr. Richard: Michael Faraday, Naturgeschichte einer Kerze. (172 S.) Leipzig 1909, Quelle und Meyer. Preis M. 2.50.

Foerster, Prof. Dr. Wilh.: Über Zeitmessung und Zeitregelung. (114 S.) Leipzig 1909, Johann Ambrosius Barth.

Digitized by Google

Wolff, Theo: Vom Ochsenwagen zum Automobil. (170 S.) Leipzig 1909, Johann Ambrosius Barth.
Weinstein, Prof. Dr. B.: Physik und Chemie. (271 S.) Leipzig 1909, Johann Ambrosius Barth. Preis M. 4.20.
Nießen, J.: Präparationen. (505 S.) Goslar 1909, Richard Danehl.
Ludwig, B.: Schlagwetter und Kohlenstaub. Hamm i. Westf., Breer und Thiemann.
Leven und Brilde: Method. Leitfaden der Chemie und Mineralogie. (190 S.) Berlin 1909, Otto Salle.
Vogel, K. Heinrich: Kleine Naturlehre. (64 S.) Leipzig 1909, Dürrsche Buchhandlung und Ed. Peters Verlag. Preis M. –.35.
Hahn, Hermann: Handbuch für physikalische Schülerübungen. (507 S.) Berlin 1909, Julius Springer. Preis M. 20.–.
Feldhaus, Franz M.: Deutsche Erfinder. (210 S.) München, Georg W. Dietrich.
Henck und Traudt: Naturkunde. (131 S.) Thüringer Verlagsanstalt, W. Jena.
Meersatz, A.: Blicke ins praktische Leben. Heft 1–6. Halle a. S. 1909, Hermann Schroedel. Preis M. –.15.
Kotte, Dr. Erich: Lehrbuch der Chemie. (228 S.) Dresden-Blasewitz 1909, Bleyl & Kaemmerer. Preis M. 2.50.
Großmann, A.: Der Rechenunterricht. (214 S.) Halle a. S. 1909, Hermann Schroedel. Preis M. 2.70.
Hanft, H.: Braunes Rechenbuch. 1. Heft M. –.25. 2. Heft M. –.30. 3. Heft M. –.35. Halle a. S. 1908, Hermann Schroedel.
Ritthaler, Ant.: Praxis des grundlegenden Rechenunterrichtes. (268 S.) Halle a. S., Hermann Schroedel. Preis M. 3.–.
Netopil, Franz: Vater Pestalozzi. (166 S.) Wien, Graeser & Co.
Fuchs, Heinrich: Um der Kinder willen. (208 S.) Nürnberg 1909, Verlag der Friedr. Kornschen Buchhandlung. Preis M. 4–.
Saatzer, John: Das zweite Schuljahr. (170 S.) Wien-Leipzig 1908, F. Tempsky & G. Freytag G. m. b. H. Preis M. 2.40.
Goldschmidt, Henriette: Was ich von Fröbel lernte und lehrte. (159 S.) Leipzig 1909, Akademische Verlagsgesellschaft m. b. H.
Peuseler, C.: Steger-Wohlrabesche Fibel. (89 S.) Halle a. S. 1909, Hermann Schroedel. Preis M. –.58.
Kühnel, Johannes, Jütting und Weber: Anschauungsunterricht und Heimatkunde. (378 S.) Leipzig 1909, Julius Klinkhardt. Preis M. 4.40.
Schörg, August: Schauen, Denken, Schaffen. (247 S.) Nürnberg 1909, Friedr. Korn. Preis M. 3.20.
Fritz, Otto: Einführung in das erste Schuljahr. (95 S.) Karlsruhe 1909, J. Lang. Preis M. 1.50.
Ohr, Hermann: Von Freude und Religion. Ein Weihnachtstraum. (52 S.) München 1909, Bavaria-Verlag.
Knörlein, Jos.: Lehr- und Übungsstoffe für die deutsche Rechtschreibung. (185 S.) München 1909, Max Kellerers Verlag. Preis M. 2.40.
Raßfeld, Dr. K.: Luther. (156 S.) Bielefeld-Leipzig 1909, Velhagen & Klasing.
Hirt, Hermann: Deutsches Wörterbuch. Von Fr. L. K. Weigand. 5. Lief. Grinasse bis Käfer. Gießen 1908, Alfred Töpelmann (vorm. J. Ricker).
v. Greyerz und Studer: Deutsche Sprachschule für Berner. (96 S.) Bern 1909, A. Francke.
Krauß und Löchner: Übungsstoff 1, M. –.18. Übungsstoff 2, M. –.20. Stuttgart 1909, Robert Lutz.
Hemprich, K.: Livingstone-Lesebüchlein. (56 S.) Halle a. S. 1909, Hermann Gesenius.
Schönfelder, E.: Literaturgeschichtliches Lesebuch. (177 S.) Frankfurt a. M. 1909, Moritz Diesterweg. Preis M. 1.80.
Kaufeleit, A.: Lehrerheft. 5. Aufl. (60 S.) Gumbinnen 1908, C. Sterzels Buchhandlung. Preis M. –.50. Orthographieblätter. Preis M. –.15. Grammatikblätter. Preis M. –.15.

Digitized by Google

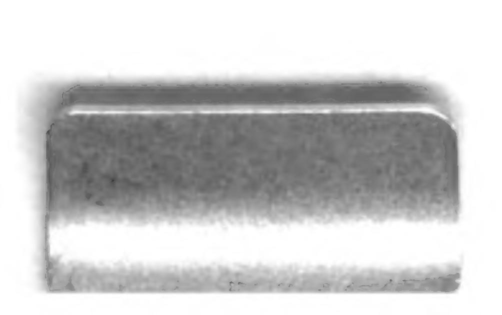
Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

YD 07280

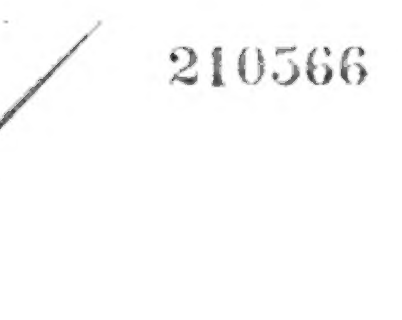
210566



Digitized by Google

Digitized by Google

YD 07280


210566

Digitized by Google

Digitized by Google